

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

MAURO ARRUDA VILLAS BÔAS FILHO

**O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR DE EMPRESAS:
O CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES**

BELO HORIZONTE

2001

MAURO ARRUDA VILLAS BÔAS FILHO

**O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR DE EMPRESAS:
O CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES**

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD) da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FACE/UFMG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Organização e Recursos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia.

BELO HORIZONTE

2001

MAURO ARRUDA VILLAS BÔAS FILHO

**O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR DE EMPRESAS:**

**O CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES**

Comissão Examinadora

PROF. FERNANDO COUTINHO GARCIA - ORIENTADOR

PROF.^a MARIA LAETTIA CORRÊA

PROF. GELSON DA SILVA JUNQUILHO

Belo Horizonte, 13 de junho de 2001.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Fernando Coutinho Garcia, pelo estímulo, confiança, orientação, compreensão e carinho.

À Professora Solange Maria Pimenta, pela atenção e dedicação a este trabalho e a mim, um privilégio.

Ao Professor Maurício Tragtenberg, meu velho e querido mestre que, embora ausente, sempre esteve presente neste trabalho.

Aos meus colegas e professores do curso de mestrado interinstitucional UVV/UFMG.

Aos professores da UVV e UNIVIX com os quais tenho mantido um contínuo diálogo sobre o tema deste meu trabalho.

Aos professores do Curso de Administração e egressos da UFES, especialmente os professores Alvim e Hugo, pela atenção com que fui recebido nessa universidade.

A Ana Maria, secretária do Curso de Administração da UFES, pelo trabalho em localizar os documentos e relatórios que utilizei para a realização e complementação desta pesquisa.

À Alina, pela paciência e eficiência na correção e revisão dos originais.

Aos meus alunos, na maioria das vezes, meus mestres.

À Rita, pela oportunidade que tem proporcionado ao meu desenvolvimento pessoal.

Aos meus filhos, Eduardo, Fábio, Beatriz e João Victor, pelo carinho e compreensão durante o tempo de execução deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos, pelo incentivo que me deram durante esse período.

“Percebo, então, que naquela cozinha onde se preparam o arroz queimado e o frango encroado, ninguém entende a linguagem da sapiência. Assim são as nossas escolas, que ensinam tudo sobre fogo, panela, ingredientes, condimentos, reações, transformações, mensurações — mas em nenhum lugar ensinam a arte suprema sem a qual não se faz comida boa: a arte de degustar. Nas escolas se formam cozinheiros castrados de língua.”

Rubem Alves

RESUMO

Procurou-se estudar o papel do currículo na formação do administrador ao longo da criação das escolas de administração, inicialmente nos Estados Unidos e, a seguir, no Brasil, tendo como marco a Escola de Administração de São Paulo (EASESP), entidade pioneira entre nós, criada sob o patrocínio da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Deu-se especial atenção à percepção dos professores e alunos do Curso de Administração da UFES sobre o papel que os currículos exercem na formação ideológica do futuro administrador. Na prática institucional, observou-se que professores e egressos têm uma percepção conservadora e tradicional sobre o currículo, principalmente por desconhecerem outras perspectivas teóricas oferecidas por esse campo de estudo, presos que estão a uma ideologia educacional que privilegia o ensino da administração somente na defesa dos interesses do capital.

ABSTRACT

The objective of this work is to study the role of the curriculum in the administrator formation through the period of creation of Business Administration School, initially in the United States of America and, following, in Brazil, having as a landmark the Business Administration School of São Paulo (EASESP), a pioneer among us, created under the sponsorship of Getúlio Vargas Foundation (FGV). A special attention was given to the perception of teachers and students of Business Administration School at Federal University of Espírito Santo (UFES) about the role of the curriculae on the ideological formation of the future administration. In the institutional practice, it was observed that teachers and students have a common conservative and mainly for not knowing other theoretical perspectives offered by this field of study, since they are so attached to educational ideology that favours the teaching of business only for the protection of capital interests.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA.	10
1.1 APRESENTAÇÃO	10
1.2 SOBRE A PROBLEMÁTICA	11
2 AS TEORIAS CURRICULARES	14
2.1 CURRÍCULO: TEORIA OU DISCURSO?	15
2.2 O NASCEDOURO DOS “ESTUDOS SOBRE CURRÍCULOS”: AS TEORIAS TRADICIONAIS	21
2.3 AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO	26
2.3.1 Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência	26
2.3.2 Ideologia e currículo	29
2.3.3 Teorias críticas da reprodução cultural	34
2.3.3.1 Establet e Baudelot	34
2.3.3.2 Bowles e Gintis	35
2.3.3.3 Bourdieu & Passeron	35
2.3.3.4 Michael Apple	38
2.3.3.5 Henry Giroux	41
2.4 A TRAJETÓRIA DO CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL	57
2.4.1 Os recentes debates sobre o currículo no Brasil (a partir dos anos 80) .	69
3 A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO : SUA ORGANIZAÇÃO ..	77
3.1 O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E A ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA ESPECIALIZADA PARA A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR	78
3.2 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO BERÇO DO CAPITALISMO MONOPOLISTA	81

3.3 A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS CHEGA AO BRASIL:	
SUA ORGANIZAÇÃO	88
3.3.1 A escola de administração periférica: as semelhanças são meras coincidências?.....	88
3.3.2 Da criação das condições favoráveis até a abertura das primeiras escolas de administração no Brasil	89
3.4 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO BRASILEIRA	93
3.4.1 Principais legislações sobre o currículo do Curso de Administração	93
3.4.2 A trajetória do currículo do curso de administração no Brasil sob a visão da teoria crítica do currículo	94
3.4.3 FVG – o berço do currículo do administrador de empresas no Brasil	101
3.4.4 Nasce o primeiro currículo especializado para formação do administrador de empresas	104
3.4.5 Começam a vigorar os currículos mínimos – Lei n.º 4769/65, parecer 307/66	110
3.4.6 Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração. ¾ Parecer 433/93	118
3.4.7 Diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação de Administração	125
4 METODOLOGIA	128
4.1 UM ESTUDO DE CASO	128
4.1.1 Trabalho de Campo	130
5 RESULTADOS	132
5.1 O LOCAL DO ESTUDO	132
5.1.1 Caracterização e trajetória do Curso de Administração da UFES	132
5.1.1 A trajetória do currículo do Curso de Administração da UFES	145
5.2 ANÁLISE TEMÁTICA	150
5.2.1 Atores Institucionais do Nível Docente	151

5.2.2 Atores Institucionais - Egressos do Curso de Administração	164
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
7 REFERÊNCIAS	177
8 BIBLIOGRAFIA	183
9 ANEXOS	188

1 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

1.1 APRESENTAÇÃO

Refletir sobre o processo educacional envolvido na formação dos profissionais tem sido uma constante, desde há muito, na história humana. Entretanto, a estreita ligação observada entre educação, conhecimento e poder tem contribuído, principalmente a partir do final do século XIX, para que essa reflexão extrapole o limite escola-aluno e passe a ser objeto de outros olhares, sobretudo sociológicos, interessados em entender e questionar sua organização, processos e resultados.

Nesse cenário, a questão da formação profissional, especialmente a seleção dos conhecimentos que a escola transmite por meio de seus currículos, tem sido objeto constante de estudos, não só por parte dos responsáveis pela educação, como também de outros pesquisadores sociais, cientes de que, em educação, não existe neutralidade nos saberes transmitidos, tornando, assim, o currículo “uma área contestada, uma arena política” (Moreira & Silva, 1999, p. 21), portanto, um assunto que merece mais bem estudado e compreendido.

Quanto ao administrador, essa atenção aos conteúdos transmitidos pelos currículos tem merecido pesquisas e estudos, não só sobre a contribuição desses conhecimentos para a formação do próprio profissional (Chanlat, 1996, Couvre, 1982), como também sobre suas influências ideológicas e culturais na produção de um estilo administrativo do próprio processo educativo (Apple, 1989).

Essa situação tem levado muitos pesquisadores a encarar a seleção do conhecimento transmitido, via currículo, não mais como um elemento neutro dentro da formação profissional em geral, e do administrador, em particular, introduzindo uma visão crítica sobre esses conhecimentos, vinculando-os a aspectos ideológicos, culturais e de poder que permeiam esse relacionamento (Moreira & Silva, 1999).

É dentro desse processo de mudanças na relação trabalho-educação, apoiando-nos principalmente no seu processo histórico, pois “qualquer esforço para compreender a quem pertence o conhecimento que se introduz nas escolas deve ser, por sua própria natureza, histórico” (Apple, 1982, p. 101), que iremos examinar a organização e seleção dos currículos responsáveis pela formação do administrador, levando em consideração as percepções dos alunos atuais e dos egressos desse curso promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), assim como de seus professores, principais responsáveis pela transmissão dos saberes e das ideologias que o acompanham.

1.2 SOBRE A PROBLEMÁTICA

A função do administrador (Ponce, 1982), assim como a própria teoria administrativa (Tragtenberg, 1980) que a justifica ideologicamente começam a ser tramadas a partir da divisão social de classes, ainda durante o período histórico primitivo.

Ao longo dos ciclos históricos, vários conhecimentos foram selecionados e transmitidos aos administradores, representantes das classes dirigentes, justificando-se as ações que garantissem a lógica do poder burocrático dominante.

Esses conhecimentos, inicialmente transmitidos no seio das pequenas comunidades e posteriormente no âmbito do grande aliado da burocracia, o Estado, foram paulatinamente incorporados aos currículos, explícitos ou ocultos, encarregados da formação dos administradores em cada ciclo histórico.

Por um lado, esses saberes tinham um caráter de dominação, garantindo o poder burocrático da classe dirigente, portanto, representantes de uma dada ideologia; por outro, transmitiam os valores próprios dessa mesma classe, reforçando e ampliando o capital cultural necessário para manter a diferenciação de valores e a estratificação social (Tragtenberg, 1980; Bourdieu & Passeron, 1982).

Considerando que as escolas foram criadas e organizadas com essa divisão em classes sociais, para atender, principalmente, às necessidades de educação dos sucessores das classes dirigentes, assim como aos seus representantes, os administradores profissionais, os conhecimentos selecionados e transmitidos nesses locais, deveriam ser compatíveis para manter e ampliar a situação de dominação existente.

Apesar da criação de uma escola específica para administradores, tal como a conhecemos hoje, ser relativamente recente, início do século XX, existem evidências históricas de que os principais fundamentos desse ramo do saber sempre existiram, embora revestidos de outros interesses ideológicos, variando conforme os ciclos históricos. Destarte essa diferença, os conhecimentos produzidos por essa escola sempre foram direcionados para a manutenção do poder da classe dirigente, assim como acontece até nossos dias.

Alguns autores têm mostrado a existência de uma crescente onda de descontentamentos quanto aos resultados produzidos por esta ideologia dominante incorporada nos currículos da atual escola de administração. Nesse sentido, vários estudos foram produzidos procurando mostrar suas conseqüências negativas sobre o humano (Chanlat, 1996; Aktouf, 1996; Braverman, 1987; Apple, 1989).

No entanto, apesar da assertividade dos trabalhos desses autores, foi o advento da teoria crítica do currículo, a partir dos anos 70 (Moreira & Silva, 1999; Silva, 1999), que permitiu ampliar e compreender melhor o significado do conhecimento transmitido pelas escolas, assim como seu papel na formação dos profissionais em geral e do administrador em particular. A partir desses estudos, é possível entender como a ideologia, a cultura e o poder, por meio dos currículos, explícitos ou ocultos, foram sendo incorporados nos conhecimentos transmitidos aos futuros administradores, ajudando-os a entender melhor seus papéis.

Em frente à situação apresentada e associando-se às muitas das preocupações aqui expostas, o objetivo deste estudo é perceber, como, ao longo das mudanças que vêm

ocorrendo em nossa sociedade, os currículos utilizados no Curso de Graduação em Administração de Empresas vêm sendo organizados e utilizados, em particular, no que se refere à ideologia por eles perpassada.

Assim, o foco desta pesquisa volta-se para a compreensão crítica dos currículos presentes nas escolas de administração, a partir da percepção de professores e alunos. Privilegiou-se como problema a ser investigado: como os professores e alunos, egressos do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Espírito Santo, percebem o papel ideológico exercido pelo currículo utilizado na formação profissional do futuro administrador?

2 AS TEORIAS CURRICULARES

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve histórico do currículo que, até princípios do século XX, não tendo merecido nenhuma preocupação teórica mais profunda dentro do processo educacional, passa, a partir da metade desse mesmo século, a ocupar o centro das atenções não só de educadores, como também de outros pesquisadores sociais, merecendo até a criação de disciplinas específicas na área da Sociologia (Sociologia do Currículo), dando suporte teórico aos estudos da teoria crítica do currículo, abrindo novas perspectivas intelectuais para a compreensão dos aspectos culturais, ideológicos e de poder, entre outros, que envolvem o currículo.

Pretende-se, assim, na primeira seção, desenvolver o debate sobre o significado do currículo na perspectiva do conceito teórico tradicional e do pós-estruturalismo, contrapondo-se o conceito de teoria e o de discurso, procurando com isso melhor compreender as barreiras “teóricas” que separam a visão curricular tradicional, crítica e pós-crítica. Em seguida, analisa-se o currículo pelo prisma de uma teoria emergente, que começa a tomar corpo a partir da crise educacional dos anos sessenta (Forquin, 1993), a análise crítica do currículo e seus desdobramentos no processo educacional. Por fim, é feita uma retrospectiva histórica, sob a ótica dessa visão teórica, de como foram selecionados e organizados os currículos responsáveis pela formação dos administradores ao longo dos anos, até a moderna escola de administração.

Apesar de nosso marco teórico privilegiar a teoria crítica curricular, isso não implica que esteja descartada a utilização das formulações teóricas das demais perspectivas, especialmente a pós-estruturalista, pois, de acordo com Frigotto (1998, p. 26):

Neste desafio de compreensão histórica, como assinala o mais importante intelectual marxista deste século, Antonio Gramsci, deve-se levar em conta as formulações mais avançadas das abordagens conflitantes ou antagônicas e, até mesmo, incorporá-las de forma subordinada.

2.1 CURRÍCULO: TEORIA OU DISCURSO?

Silva (2000, p. 11), quando comenta sobre o papel da teoria do currículo, lembra-nos de que, na própria noção de teoria, em geral, está implícito que a “teoria ‘descobre’ o ‘real’, de que existe uma correspondência entre ‘teoria’ e a ‘realidade’”. Assim, a teoria age como uma representação ou mesmo como uma imagem, “um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (p. 11). Dessa forma, uma teoria do currículo supõe que exista algo, “lá fora” (p. 12), chamado “currículo”. Assim, o currículo representa um “objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (p. 11).

Ao contrário, para a perspectiva do pós-estruturalismo, utilizada em análise social e cultural, ainda de acordo com Silva, é “impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade - isto é, a teoria - de seus ‘efeitos de realidade’” (p. 11), ou, seja, a teoria não se limita a descobrir, descrever ou explicar a realidade, pois, ao descobrir um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o, tornando-o, “efetivamente, um produto de sua criação” (p. 11).

Nesse sentido, falar em discursos ou textos faria mais sentido do que falar em teorias, pois, ao contrário destas, “o discurso, produz seu próprio objeto: o objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve” (p. 12), ou seja, um discurso sobre o currículo, mesmo pretendendo descrevê-lo, “‘tal como ele realmente é’, o que realmente faz é produzir uma noção particular de currículo” (p. 12). Assim, sua suposta descrição é, decididamente, uma criação.

Sob a perspectiva pós-estruturalista de discurso, um processo circular envolve a teoria, isto é, “ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta” (p. 12).

Pode-se ver como isso funcionou, concretamente, no caso do aparecimento da primeira teoria do currículo que se tem notícia. Provavelmente, foi durante os anos vinte, nos Estados Unidos, que pela primeira vez o currículo aparece como objeto específico de estudos e pesquisas. Essa decisão foi fruto da necessidade de as autoridades educacionais fazerem frente a uma massificação da educação dentro de um contexto de grande desenvolvimento industrial e de um processo imigratório, instigando a um grande número de responsáveis, principalmente pela administração da educação, “para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (p. 12).

A máxima expressão dessas idéias desenvolvidas por esse grupo encontra-se no livro de Frank Bobbit, *The curriculum* (1918), no qual o currículo é expresso como um processo de racionalização dos resultados educacionais obtidos pelos alunos, rigorosamente medidos e especificados.

E aonde Bobbit vai buscar o modelo e a inspiração teórica necessários para desenvolver sua teoria do currículo? De um lado, a fábrica serviu-lhe como um modelo exemplar; e, de outro, os estudos sobre administração científica de Taylor deram-lhe o respaldo teórico. Nessa teoria, aluno e produto fabril se confundem. Apesar de distintos, o processo segue os mesmos passos. No discurso curricular de Bobbit, o currículo é supostamente isto: “A especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (p. 12).

Dessa forma, ao se contrapor o modelo de Bobbit com a noção tradicional de teoria, ele teria sido o descobridor e relator do que é, verdadeiramente, o currículo. “Nessa perspectiva, o ‘currículo’ sempre foi isso que Bobbit diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo” (p. 13).

Por outro lado, sob a perspectiva da noção de discurso, não existe “lá fora” (p. 13) algo que se possa chamar currículo. Bobbit fez, nessa oportunidade, o que outros, em épocas diferentes, antes e depois dele fizeram, “foi criar uma noção particular de currículo.

Aquilo que Bobbit dizia ser ‘currículo’ passou, efetivamente, a ser ‘currículo’” (p. 13). Assim, para um bom número de professores, estudantes e administradores educacionais, “‘aquilo’ que Bobbit definiu como sendo currículo *tornou-se* uma realidade” (p. 13).

Silva (2000) nos alerta sobre uma vantagem adicional que a noção de discurso traria para essa discussão, pois “ela nos dispensaria de fazer o esforço de separar — como seríamos obrigados, se ficássemos limitados à noção tradicional de teoria — asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade” (p. 13). Assim, enquanto as teorias, tanto educacionais quanto curriculares, estão repletas de afirmações de como as coisas deveriam ser, da perspectiva da noção de discurso, estaremos sendo dispensados dessa operação, “na medida em que tanto supostas asserções sobre a realidade quanto asserções sobre como a realidade deveria ser têm ‘efeitos de realidade’ similares” (p.13). Em outras palavras, na medida em que supostas asserções sobre a realidade passam a funcionar como se fossem afirmações sobre como a realidade deveria ser, passam a ter o mesmo efeito: “o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser” (p. 13). Assim, quando Bobbit diz que o currículo é, efetivamente, um processo industrial e administrativo, ou *deveria ser* (p. 13) um processo dessa natureza, “o efeito final, de uma forma ou outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo” (p. 13).

Apesar dessas advertências sobre a vantagem da noção do discurso sobre a perspectiva tradicional da teoria, Silva (2000) argumenta a respeito das dificuldades em adotá-la plenamente, dado que a palavra teoria está muito difundida entre nós. No entanto, sugere que se passe a adotar uma compreensão da noção de “teoria”, em que se atente para o “seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve” (p. 13). É nesse sentido que estaremos utilizando a palavra teoria, ao lado das palavras discursos e perspectiva, ao longo deste trabalho.

Outra vantagem que Silva (2000) aponta, quando se adota uma noção de teoria, levando-se em conta seus efeitos discursivos, é nos poupar do trabalho de lançar mão das

definições, lembrando-nos de que, em todo livro de currículo, geralmente, o autor inicia sua fala ao lado de uma ou mais definições de currículo. Dessa forma, ao admitir as “teorias” do currículo, partindo da noção do discurso, essas definições não serão utilizadas para capturar o verdadeiro significado de currículo, para decidir, por exemplo, qual delas mais se aproxima daquilo que o “currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele foi definido pelos diferentes autores e teorias” (p. 14). Assim, “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (p. 14).

Diante desses pressupostos, a abordagem que utilizaremos neste trabalho será muito menos ontológica “qual é o verdadeiro `ser´do currículo?” (p.14), preocupando-nos mais com a visão histórica, ou seja, como, nos diferentes momentos, ou em diferentes teorias, o currículo tem sido definido.

Mais importante que tentar definir o currículo é atentar para saber: a quais questões uma dada teoria ou discurso curricular buscam responder? A quais questões comuns tentam responder? Como se caracterizam as questões específicas, nas diferentes abordagens das teorias curriculares? Como essas últimas se distinguem diante das diferentes teorias?

Lembrando-se de que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?” (p. 14).

Ao responder a essa pergunta, as várias teorias podem recorrer a discussões “sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (p. 14). Apesar das diferenças entre elas, pois a ênfase que dão a esses elementos tem pesos contraditórios, levando-as, entretanto, ao final,

terem de voltar à questão básica: o que os alunos devem saber? Qual conhecimento é considerado importante, válido ou essencial para ser incluído como parte do currículo?

Ao atentar para a pergunta “o quê?”, pode-se perceber que, ao fazê-la, as teorias do currículo estão preocupadas, explícita ou implicitamente, em produzir critérios de seleção, justificando, assim, as respostas que darão àquela questão. “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (p. 15). Assim, as teorias, ao decidirem o conhecimento que deve ser selecionado, buscam justificativas, para explicar essa decisão contra aquela outra, que optou pela não inclusão de outro dado, conhecimento que, eventualmente, poderia ser incluído no currículo.

Além disso, a pergunta “o quê?” sempre estará acompanhada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser? ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (p. 15). Sem dúvida, essa última pergunta precede à primeira “o quê?”, pois as teorias do currículo, ao deduzirem o tipo de conhecimento selecionado, têm em mente que ele é considerado importante, a partir de “descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada [...] ? Será a pessoa otimizadora e competitiva nos atuais modelos neoliberais de educação?” (p. 15). Para cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (p.15).

Ao se atentar para as teorias do currículo, pode-se perceber que, no fundo, está uma questão de “identidade ou de subjetividade” (p. 15). Caso se recorra à etimologia da palavra currículo, seu significado é pista de corrida. Assim, podemos dizer “que é no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo, que acabamos por nos tornar o que somos” (p.15). Geralmente, quando se pensa sobre o currículo, o que vem logo à tona é, apenas, a questão do conhecimento, esquecendo-se “de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa

identidade, na nossa subjetividade” (p. 15). Certamente, pode-se dizer que, além da questão do conhecimento, “o currículo é uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo” (p. 16).

O poder é outra questão importante que permeia a teoria do currículo, pois, na medida em que ela busca dizer o que o currículo deve ser, não poderá fazê-lo, se não se considerar envolvida por essa importante questão. Assim, selecionar ou privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo ‘puramente’ epistemológico, de competição entre ‘puras’ teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (Silva, 2000, p. 16).

É especialmente essa questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Enquanto as primeiras pretendem ser apenas isto: “teorias’, neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, crítica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (p. 16). Assim, as teorias tradicionais, ao aceitarem sem maiores dificuldades a situação estabelecida, o *status quo*, acabam por se dedicar mais às questões técnicas, preocupando-se em responder “o quê?” ensinar, partindo do pressuposto da sua obviedade. Destarte, a preocupação dessa teoria desloca-se para o eixo do “como” ensinar, ou seja, escolher as melhores formas de transmissão daquele conhecimento já selecionado como “inquestionável” (p. 16). Geralmente, as teorias tradicionais estão muito preocupadas com a questão da organização do currículo.

Ao contrário, as teorias críticas e pós-críticas não se limitam a saber “o quê?” ensinar, mas

...submetem este ‘quê’ a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto ‘o quê’, mas ‘por quê?’. Por que esse conhecimento e não

outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 2000, p. 17).

De acordo com o que vimos até aqui, ao definirmos a teoria pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade, e esses organizam e estruturam nossa forma de ver essa realidade, é plausível que, para distinguir as várias teorias, examinemos os diferentes conceitos que elas empregam. Assim, as teorias críticas, ao deslocarem a ênfase dos conceitos essencialmente pedagógicos de ensino e aprendizagem

...para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiriam ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (Silva, 2000, p. 17).

2.2 O NASCEDOURO DOS “ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO”: AS TEORIAS TRADICIONAIS

Apesar de o aparecimento das teorias curriculares estar identificado com a emergência do campo do currículo, acompanhado, em seu bojo, de profissionais especialistas nessa área, assim como estudos e pesquisas específicos sobre essa área, não restam dúvidas de que os professores, em todas as épocas e lugares, de uma forma ou de outra, estiveram sempre envolvidos com essas atividades, antes mesmo de haver uma palavra especializada como tal, pois “o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação historicamente acumulados...” (Moreira, 1997, p.11).

A emergência desse campo de pesquisa e estudos provou-se importante, porque conseguiu dar vida à formação de um corpo de especialistas na área, à criação de disciplinas e departamentos universitários especializados, bem como provocar o surgimento de uma burocracia educacional, publicações e congressos voltados para esse assunto.

Apesar de os especialistas e de esse campo de estudo assumirem toda essa importância nos dias atuais, diferentes Filosofias e Pedagogias, nas mais variadas épocas, bem antes de sua formalização como campo especializado, “não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo” (Silva, 2000, p. 21).

Existem diversos exemplos na história da educação, em várias épocas passadas, mostrando-nos não só preocupações voltadas para a organização das atividades, como também uma atenção consciente a quanto do que ensinar. A *didactica magna* (1657), de Comenius, conforme aponta Manacorda (1999), é um exemplo significativo nesse sentido.

Hamilton (1992), em suas pesquisas, mostra-nos que a própria emergência do termo currículo, num sentido moderno que lhe atribuímos, está ligada a preocupações de organização e métodos. Entretanto, de acordo com Silva (2000), o termo *curriculum*, no sentido que hoje lhe emprestamos, “só passou a ser utilizado em países europeus, como França, Alemanha, Espanha, Portugal, muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana” (p. 21). E foi nessa literatura que o termo apareceu para designar um campo especializado de estudos.

Para muitos autores (Kiliebard, 1980; Moreira & Silva, 1999; Apple, 1982; Silva, 2000), a institucionalização da educação em massa nos Estados Unidos, no fim do século XIX, é que permitiu as condições necessárias para que o campo do currículo se tornasse especializado. Entre elas, esses estudiosos apontam a formação de uma burocracia emergente, dedicando-se com exclusividade aos negócios educacionais; a educação, que passa a ser pesquisada como um objeto próprio do estudo científico; a extensão dos cursos, dentro de níveis cada vez mais altos e segmentados, atingindo uma população cada vez maior; a preocupação em resguardar a identidade nacional, representada pelos egressos das comunidades que foram incorporadas pela onda da industrialização; grande número de imigrantes de várias origens étnicas e sociais, como também o vertiginoso crescimento industrial e urbano americano verificado nessa mesma época.

É nesse contexto, quando o “sistema escolar público tornava-se cada vez mais solidificado, quando se viam as escolas como instituições de preservar a hegemonia cultural de uma população ‘nativa’ ameaçada” (Apple, 1982, p. 101), ou para “proteger a vida, os valores e normas comunitários e os privilégios econômicos dos poderosos”, que Bobbit escreve, em 1918, sua obra magna, *The curriculum*, que pode ser considerado “o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos” (Silva, 2000, p. 22).

Esse livro de Bobbit é escrito em um momento crucial da história da educação americana, quando diferentes forças econômicas, políticas e culturais “procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões” (p. 22). É nesse momento que elas procuram respostas determinantes para as finalidades da educação em massa em processo. Afinal, ela deve preparar para o trabalhador especializado ou generalista? Ou, ao contrário, deve proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que deve ser ensinado? Ler e escrever, disciplinas humanísticas, ou o saber profissional do mundo adulto? No centro do ensino, devem estar os saberes “objetivos” organizados ou as percepções “subjetivas” dos jovens e crianças? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: “ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” (Silva, 2000, p. 22).

Apesar da visão conservadora de Bobbit, sua intervenção procurou transformar radicalmente o sistema educacional americano, defendendo uma rígida padronização dos conhecimentos sob um forte esquema de centralização de sua política, claramente influenciado pelas idéias “científicas” de Taylor. Assim, via inúmeras semelhanças entre uma escola e uma fábrica, portanto, poderiam ter um processo semelhante de funcionamento, utilizando-se dos mesmos métodos na obtenção dos melhores resultados. Chegou ao ponto de propor a determinação do princípio do tempo-padrão taylorista para acompanhar a aprendizagem dos alunos e desempenho funcional dos professores na resolução de problemas matemáticos, estabelecendo, dessa forma, a produtividade de

ambos (Kliebard, 1980). Nessa direção, tinha grande obsessão por objetivos, baseados, principalmente, no exame de habilidades necessárias para exercer atividades profissionais na vida adulta.

O modelo de Bobbit estava claramente voltado para atender às forças econômicas. Eficiência era sua palavra mágica. Diante de um ambiente social e econômico favorável a esse tipo de atitude, grande parte influenciado pela “nova cultura” da organização do trabalho, inspirada na administração científica de Taylor, que atingiu não só o Grande Capital, como também algumas camadas mais populares, que, entusiasmadas por alguns resultados oriundos da utilização dos métodos tayloristas e dadas as condições econômicas americanas, nada favoráveis no período, criando-lhes a ilusão de que as soluções dessa natureza poderiam melhorar situações particulares, os princípios educacionais baseados em Bobbit tiveram grande adesão.

Apoiadas por essas circunstâncias, as idéias de Bobbit influenciaram as correntes dominantes da educação dos Estados Unidos durante todo o século XX, apesar de ter concorrido com outros pesquisadores, valendo a pena ressaltar o trabalho de John Dewey. Esse estudioso, antecedendo à obra de Bobbit, em 1902, escreveu um livro em que já constava a palavra currículo no seu título, *The child and the curriculum* (Silva, 2000, p.23). Esse pensador, dono de idéias mais progressistas para a educação, estava mais preocupado com a “construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbit, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências do educando” (p. 23). Entretanto, sua influência no sistema educacional não iria ter a mesma relevância de Bobbit nos estudos e formação dos currículos.

Os atrativos oferecidos pelos “aspectos científicos” da teoria de Bobbit explicam, em grande parte, a influência sobre os teóricos encarregados da segunda fase da segunda grande reforma educacional americana, que os enxergaram como os ideais para darem respostas a um estilo de educação que tinha na preparação ocupacional da vida adulta sua finalidade única. Assim, tudo “o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as

habilidades necessárias para as diversas ocupações” (p. 23). Mapeadas as habilidades, organizar o currículo que garantisse essa aprendizagem era o grande objetivo da escola. Ao especialista em currículo caberia identificá-las, levantá-las, planejar e organizar os currículos necessários para serem desenvolvidos e, finalmente, elaborar instrumentos de medição, garantindo um controle permanente para sua avaliação.

Considerando que Bobbit teve na Administração Científica de Taylor sua grande vertente teórica, nessa perspectiva, via o currículo apenas como uma questão de organização mecanicista. “A atividade supostamente científica do especialista não passa de uma atividade burocrática” (p. 24). Assim, o desenvolvimento curricular passa a ser um conceito dominante na educação americana até os anos oitenta.

Bobbit, além disso, lançou mão de vários exemplos de racionalidade empresariais tayloristas para defender a eficiência que o currículo deveria perseguir. Assim, apoiava o uso de padrões para medir a produtividade da educação, como numa usina de aço, pois, de acordo com esse autor, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (p. 24).

Finalmente, é bom salientar que o trabalho de Ralph Tyler (1979), publicado pela primeira vez em 1949, consolida o paradigma estabelecido por Bobbit, não só nos Estados Unidos, como também em vários países, o Brasil entre eles.

Tal como no modelo de Bobbit, Tyler (1979) vê o currículo como uma questão técnica. Sua grande preocupação é com os objetivos a serem alcançados pelo currículo. Dessa forma, eles devem ser claramente definidos e estabelecidos, portanto devem ser formulados em termos de comportamento explícito. Na década de sessenta, essa orientação comportamentalista acirrou-se, principalmente pelo revigoramento e extrapolação de uma corrente tecnicista na educação americana, reforçada por várias literaturas e por outros movimentos nessa direção, que, por tabela, teve forte influência aqui no Brasil. É bom lembrar que, nessa época, houve grande influência sobre as escolas brasileiras, de

administração, inclusive, fruto dos acordos de transferência educacional dos Estados Unidos para o Brasil (Moreira, 1995).

Os modelos curriculares mais tradicionais começam a ser contestados nos Estados Unidos a partir da década de setenta, “com o chamado movimento de ‘reconceptualização’ do currículo” (Silva, 2000, p.27), que, juntamente com outras iniciativas nesse sentido, principalmente na Inglaterra e França, começam a produzir e divulgar as bases teóricas necessárias para o desenvolvimento das teorias críticas do currículo.

2.3 AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

2.3.1 Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência

As transformações e agitações sociais, sem dúvida, são marcas importantes dos anos sessenta: protestos dos estudantes na França, Guerra do Vietnã, lutas pela igualdade dos direitos raciais e sexuais, movimento feminista e da contracultura, luta contra as ditaduras brasileira e outras. Esses foram, entre outros, alguns dos movimentos sociais que marcaram essa década. Assim, como acontece em outras épocas históricas e, nesse caso em particular, paralelamente a esses acontecimentos, livros, ensaios e teorizações vão surgindo, colocando em xeque as teorias tradicionais prevalecentes e, entre elas, as teorias educacionais, especialmente a dos currículos.

Para Moreira & Silva (1999) e Silva (2000), o movimento pela renovação da teoria do currículo pode ser detectado em vários locais quase ao mesmo tempo. Nos Estados Unidos, o chamado “movimento de reconceptualização”, em que se desenvolveu uma abordagem crítica sociológica do currículo, assim como na Inglaterra, onde “pela primeira vez se elegeu o currículo como foco central da Sociologia da Educação” (Moreira & Silva, 2000, p.8), dando início à chamada “nova sociologia da educação”, movimento que tem em Michael Young seu representante mais conhecido. Aqui no Brasil, é importante assinalar a

contribuição da obra de Paulo Freire, assim como na França os “ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet” (Silva, 2000, p. 29).

Ao contrário das teorias tradicionais do currículo, as teorias críticas começam por fazer um questionamento radical dos arranjos educacionais existentes até “às formas dominantes de conhecimentos ou, de modo mais geral, à forma social dominante” (p. 30). Enquanto as teorias tradicionais aceitavam o *status quo* como o desejável, preocupando-se apenas com a organização e elaboração do currículo, ou seja, como fazer o currículo, as teorias críticas “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais [...] .As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (p. 30). Para essas teorias, o importante é desenvolver os conceitos que nos ajudem a compreender o que o currículo faz.

Procurando fazer uma análise sintética dos temas centrais da teoria crítica e sociológica do currículo, Moreira & Silva (1999) alertam que, a partir da Sociologia do Currículo, não é mais possível analisar o conhecimento corporificado como currículo educacional, “fora de sua constituição social e histórica” (p. 20). Essa nova realidade nos impõe entender que a teoria curricular “não pode mais, depois disso se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido” (p. 21). Finalizando essa análise, os autores fazem um alerta: “O currículo é uma arena contestada, é uma arena política” (p. 21).

Em frente a essa nova visão, o questionamento central sobre o currículo, que tem merecido atenção de alguns sociólogos e aberto campo de pesquisas em educação, é sobre como o conhecimento é selecionado, tornado válido para ser transmitido pelo sistema educacional, numa sociedade de classes determinada pelo modo de produção capitalista (Pádua, 1985).

Moreira & Silva indicam-nos que, para o olhar de quem utiliza a teoria crítica e a Sociologia do Currículo, algumas questões e temas relevantes continuam centrais para o

entendimento de como esse conhecimento apontado por Pádua (1985) é selecionado para o planejamento do currículo. Segundo Moreira & Silva (1999), fazem parte dessas questões os temas: a ideologia, a cultura e o poder.

Para entendermos como são selecionados os conteúdos curriculares do Curso de Formação de Administradores, selecionamos, entre esses temas, a ideologia, como eixo norteador para mapear as questões a que procuraremos responder neste estudo. Entretanto, ressaltamos, dada a própria indissociabilidade entre esses temas, que estaremos lançando mão de algumas teorias sobre cultura e poder, na medida em que acharmos necessário e conveniente fazê-lo. Segundo Moreira & Silva (1999), a ideologia, desde o “início da teorização crítica em educação, tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo, em particular” (p. 21). Assim, ao ressaltarem a inseparabilidade entre currículo e ideologia na educação crítica, enfatizam que “cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional” (p. 26). Quanto ao tema poder, acrescentam:

Se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relação de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político (Moreira & Silva, 1999, p. 28).

Para a revisão teórica dos temas ideologia, cultura e poder, lançou-se mão das obras de Althusser (1980), Bourdieu & Passeron (1982), Giroux (1987), Apple (1982, 1989), Moreira & Silva (1999), Silva (2000, 2001) e Saviani (1984).

Embora os ensaios de Althusser sobre a ideologia e a obra de Bourdieu e Passeron, *A reprodução* sejam consideradas teorizações críticas mais gerais, ao contrário, por exemplo, de Apple (1982), que tem no currículo seu eixo principal, é bom salientar que a revisão daquelas teorias sobre educação teve uma influência capital “sobre o desenvolvimento da teoria crítica do currículo” (Silva, 2000, p. 30). O trabalho que Giroux (1987) vai buscar no conceito de resistência passa pela concepção da Pedagogia e do

currículo como parte de uma política cultural, possibilitando espaços para uma Pedagogia da possibilidade.

A ordem dos trabalhos apresentada a seguir se preocupou em mostrar que, apesar do pessimismo demonstrado por Bourdieu & Passeron (1979), das poucas possibilidades de mudanças sociais demonstradas por suas teorias, podemos perceber, por meio de outros autores, principalmente Apple (1982) e Giroux (1987), que elas existem e podem ser implementadas, superando o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução.

2.3.2 Ideologia e currículo

Segundo Moreira & Silva (1999), o ensaio de Louis Althusser (1980), *A ideologia e aparelhos de Estado*, “marca, naturalmente, o início da ideologia em educação” (p. 21). Para Carnoy & Levin (1987), Althusser posicionou-se contra uma visão funcionalista tradicional que, embora admitisse que as práticas escolares e aquelas do local de trabalho, bem como suas estruturas correspondiam, explicavam-nas como decorrência de um pressuposto “processo tecnologicamente determinado de mudança social” (p. 39).

Althusser (1980), tendo como princípio a teoria marxista, admite “que não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais de produção: a reprodução dos meios de produção” (p. 13).

Dessa forma, segundo Althusser (1980), para a existência de possibilidades para a reprodução das condições materiais de trabalho, é necessária a existência das forças produtivas, bem como um sistema que se reproduza, pois “a reprodução da força de trabalho passa-se essencialmente fora da empresa” (p. 18).

Para assegurar a reprodução da força de trabalho, existem, de um lado, o salário, que, apesar de garantir a vida material do trabalhador, não assegura, por si só, a exigência

de uma formação qualitativa imposta pela própria divisão do trabalho capitalista. De acordo com Althusser (1980, p. 20):

Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em cima das coisas (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições.

Fundamentalmente, para Althusser (1980), as escolas ensinavam os saberes práticos (des *savoir faire*) e outros conhecimentos “utilizáveis nos diferentes lugares de produção” (p. 20), como também ensinavam regras comportamentais. Apelando para uma “linguagem mais científica” (p. 20), o autor declara sobre a reprodução da força de trabalho:

...exige não só uma qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante...(Althusser, 1980, p. 22).

Para Althusser (1980 p. 22), não só a escola, como também o Exército e outras instituições do Estado “ensinavam saberes práticos, mas em moldes que assegurem a sujeição à *ideologia dominante*, ou o manejo da *prática* desta”. Assim, para que a força de trabalho se reproduza, é condição “*sine qua non* não só a reprodução da *qualificação* dessa força de trabalho, mas também a reprodução de sua sujeição à ideologia dominante ou da *prática* dessa ideologia” (p. 22).

Esse raciocínio desenvolvido por Althusser (1980, p. 22) permite que ele atribua a “presença eficaz desta nova realidade à *ideologia*”.

Tendo como ponto de partida a visão de Althusser sobre a ideologia, Pádua (1985) procura explicitar a relação da ideologia com as relações de classe. Assim, segundo a autora, para entender o fenômeno ideológico em toda a sua essência, necessário se faz um questionamento sobre os mecanismos usados pela classe dominante para garantir esta dupla

reprodução (qualificação e submissão da força de trabalho), pois, para Pádua (1985, p. 33), “ideologia é o instrumento de reprodução das relações de produção que são relações de classe”.

A classe dominante, como a dominação não pode ser desvelada, terá que utilizar algumas estratégias. Pádua (1985), fundamentada nos estudos de Paul Ricouer, fala de como elas são utilizadas, com base nos traços e funções da ideologia. A partir da análise weberiana de Ação Social e Relação Social, a integração é o primeiro traço da ideologia. Assim, a ideologia é transformada num “sistema de crenças, usando um código interpretativo comum [...]. Pela integração, busca-se conseguir unidade de consciência na divergência de classes” (p.34). Baseada na teoria de autoridade de Weber, a autora mostra a necessidade de legitimação de toda a autoridade e “os sistemas políticos vão se distinguir segundo o modo de legitimação” (p. 34).

Dessa forma, a legitimação justifica as contradições de classe, de acordo com os interesses da classe dominante, que sempre estão a exigir obediência “às normas vigentes e não um simples voto de confiança” (p. 35).

Na mesma linha de raciocínio, a dominação é a segunda função da ideologia, de acordo com Ricouer. Assim, a dominação não se faz explicitamente, mas especialmente por meio dessa ausência e de sua divulgação enquanto tal” (p. 35). Para cumprir sua função de não deixar transparecer essa dominação “e a particularidade das idéias vinculadas (pela mediação e legitimação), a classe dominante precisa se justificar” (Pádua, 1985, p.35).

Sendo assim, Pádua (1985), utilizando os estudos de Ricouer, explica-nos que essa função de justificação implica mecanismos que mascarem a realidade, não deixando transparecer à “dominação e a arbitrariedade das regras impostas. Essa função Ricouer a reconhece como a visão marxista e surge da distorção em que se encontra a realidade. A realidade é substituída pelo que os homens imaginam e se representam através dela” (p.

35). Assim, para Ricouer, apud Pádua (1985, p. 35), “a ideologia é esse menosprezo que nos faz tomar a imagem pelo real, o reflexo pelo original”.

Procurando melhorar nosso entendimento de como vamos tentar responder como, na prática social, ocorre essa reprodução das relações sociais de produção e é mantida a dominação de um grupo sobre o outro, procuraremos entender a função do Estado nesse cenário.

Vimos, resumidamente, até aqui, que essa questão pode ser respondida da seguinte forma: a reprodução da força de trabalho ocorre em dois níveis: quantitativo, ou seja, a força necessária; como também, qualitativo, via especialização e qualificação diferenciada. Este último segue as exigências da divisão social do trabalho e ocorre fora da empresa, em instituições criadas para esse fim. Um sistema de regras codificadas garante a reprodução das relações sociais. “Quem fornece um sistema de regras para o funcionamento da infraestrutura da sociedade é o Direito. Este é garantido através do poder do Estado” (Carnoy & Levin, 1985, p. 39).

Para Althusser (1980), o Estado é composto de dois tipos de aparelhos:

1. o Aparelho Repressivo (polícia, exército, tribunais, prisões, etc.), com o objetivo de garantir a dominação pela repressão (violência física ou administrativa); e
2. os Aparelhos Ideológicos de Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural). Funcionam pela violência simbólica, pela ideologia.

Na opinião de Althusser (1980), para ser legitimado, o aparelho repressivo age articulado com os aparelhos ideológicos, auxiliando o funcionamento destes últimos, enquanto eles cumprem seu papel de legitimadores do primeiro. Os ideológicos, ao agirem em forma dissimulada, são mais eficientes para manter a dominação quando comparados

com o aparelho repressivo. Assim, para Pádua (1985, p. 40), “portanto, os ideológicos têm maiores condições de atingir o fim último a quem se propõem”.

Segundo Althusser (1980), a prática ideológica se processa dentro das instituições criadas para essa finalidade, que codificam as verdades (arbitrárias, particulares) a serem inculcadas. Sua função passa a ser, então, indicar essas verdades de tal modo que passam a ser vistas como eternas e universais aos olhos das duas classes sociais. Dessa forma, a classe dominante é que tem o poder de inculcar a reprodução. Segundo Pádua (1985, p. 40), a “inculcação de significações só se processa numa relação de comunicações onde já esteja definida a relação de forças sociais”.

De acordo com Pádua (1985, p. 40),

A principal Instituição encarregada de qualificar diversamente os elementos para atenderem aos requisitos da divisão social do trabalho é a Escola. Ao mesmo tempo que ela prepara diversamente os indivíduos, ela ensina também modos de perceber, sentir, pensar e agir, compatíveis com os padrões determinados pelo grupo dominante.

Do ponto de vista de Moreira & Silva (1999), esses modos, transmitidos em forma de idéias, “seriam diferencialmente transmitidos, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas” (p. 22).

Para Althusser, segundo Moreira & Silva (1999, p. 22),

...era explícito a respeito dos mecanismos pelos quais essas diferenciadas visões de mundo eram transmitidas. De forma geral, essa transmissão da ideologia estaria centralmente a cargo daquelas matérias mais propícias ao ensino de idéias sociais e políticas: História, Educação, Moral, Estudos Sociais, mas estariam presentes, também, embora de forma mais sutil, em matérias aparentemente menos sujeitas à contaminação ideológica, como Matemática e Ciências.

Para Carnoy & Levin (1987), Althusser considerava que as relações professor-aluno, o currículo e as divisões de classe da escola eram determinadas pela estrutura de classes da sociedade capitalista. Para esses autores, “as escolas reproduzem as habilidades,

os valores e a ideologia que contribuem para a produção capitalista [...] na qual os proprietários e gerentes do capital controlam o desenvolvimento econômico” (p. 41).

Vários pesquisadores, entre eles Christian Baudelot e Roger Establet, autores do livro *A escola capitalista na França*, “agora clássico” (Silva, 2000, p. 32), desenvolveram, em detalhes, a tese althusiana. Samuel Bowles e Herbert Gintis, nos Estados Unidos, também utilizaram esses princípios de reprodução ideológica baseados na estrutura de classes, para desenvolver trabalhos sobre economia e educação.

2.3.3 Teorias críticas da reprodução cultural

.

2.3.3.1 Establet e Baudelot

Sinteticamente, os trabalhos de Establet e Baudelot desenvolvidos na França, como os de Bowles e Gintis realizados nos Estados Unidos, tomando como ponto de partida a visão marxista de ideologia desenvolvida no campo educacional nesse ensaio de Althusser, foram direcionados para estudar o papel da ideologia, agora, não mais para os conteúdos das matérias escolares, mas, sim, para as relações sociais desenvolvidas pelas diferentes classes no seio das instituições escolares. Assim, Establet e Baudelot, a partir de um estudo feito em algumas escolas francesas, procuraram mostrar como elas segregavam as pessoas, ao dividir e marginalizar parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes. Ao tentarem desmistificar o papel da escola na sociedade, “descobriram duas redes de escolarização: uma destinada aos filhos da classe empresarial e outra destinada aos filhos dos membros da classe trabalhadora” (Meksenas, 1992, p. 65). Assim, apesar de o processo de escolarização ser diferente para cada um deles, a ideologia tenta mostrar que é o mesmo. Enquanto a classe dirigente recebe uma escolarização que lhe proporciona conhecimentos que lhe dê condições para dirigir; a classe trabalhadora “passa por uma rede de escolarização que lhe possibilita apenas exercer um trabalho disciplinado dentro de sua condição de classe dirigida” (p. 66).

2.3.3.2 Bowles e Gintis

Bowles e Gintis, autores do livro *A escola capitalista na América*, também seguindo a visão marxista desenvolvida por Althusser na área educacional, procuram entender a natureza da conexão entre a escola e a produção introduzindo o conceito da correspondência. Enquanto Althusser se “preocupou com os conteúdos das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista” (Silva, 2000, p. 32), Bowles e Gintis, “ênfatizavam a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, nas atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista” (p. 33). Assim, as relações no local de trabalho, de um lado, exigem certas atitudes por parte do trabalhador subordinado: obediência a ordens, pontualidade...; enquanto, do lado dos níveis hierárquicos mais altos: capacidade de comandar, formular planos....

Dentro do esquema desses autores, a escola garante que essas atitudes sejam “incorporadas à psique do estudante” (Silva, 2000, p. 33), não propriamente por meio do conteúdo explícito de seu currículo, mas, “ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho”. Assim, enquanto as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados privilegiam relações sociais próprias desses papéis, as outras destinadas aos trabalhadores de escalões superiores caminham na direção de privilegiarem relações sociais propícias aos seus estudantes para praticarem atitudes de comando e autonomia. “É, pois, através de uma *correspondência* entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista” (Silva, 2000, p. 33).

2.3.3.3 Bourdieu e Passeron

Além desses autores que fizeram análises críticas à escola capitalista tentando mostrar seu papel de reprodução do sistema dominante, elas não ficariam restritas à visão marxista. Outros autores, como os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, desenvolveram uma crítica da educação, que, apesar de estar centrada na questão

da “reprodução”, “afastava-se da análise marxista em vários aspectos” (Silva, 2000, p.33). Enquanto aquela teoria centra-se nos aspectos da relação entre produção capitalista e educação, a obra desses autores, segundo Saviani (1984, p. 21), “não se trata de uma análise da educação como fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época e lugar”.

Apesar dessa observação de Saviani (1984), por outro lado, (Silva 2000, p. 34) nos alerta que, embora o trabalho desses autores não seja deduzido do funcionamento da economia, “Bourdieu & Passeron, vêm, entretanto, o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas”, pois, na análise feita por eles, “a cultura não depende da economia: a cultura funciona *como* uma economia, como demonstra por exemplo, a utilização do conceito de *capital cultural*” (Silva, 2000, p. 34).

Para os autores, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. Esta última, ao tornar-se dominante, garante a reprodução mais ampla da sociedade, pois a cultura que tem prestígio e valor social é justamente aquela cujos hábitos, gostos, modos de se comportar e agir pertencem aos grupos dominantes. Na medida em que essa cultura, cujos valores são reconhecidos e fortalecidos, possibilita vantagens materiais e simbólicas para quem os possui, passa a se constituir “um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a sociedade (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 25). Esse capital pode manifestar-se objetivamente, em forma de arte, ou de forma institucionalizada, como um certificado escolar, por exemplo. Entretanto, um dos méritos dos autores é justamente mostrar que ele se manifesta de forma incorporada, introjetada, internalizada. Esta última forma deve ser encarada como produto de um trabalho pedagógico (TP), entendido

Como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 44).

É esse *habitus*, que garante o domínio simbólico dentro das estruturas sociais e culturais, “que é o domínio por excelência da cultura” (Silva, 2000, p. 34). Esse domínio simbólico, ao definir a cultura dominante como “sendo a cultura” (p.34), desconsidera todos os valores e hábitos de outras classes como parte dessa “cultura dominante”. Para conseguir a máxima eficácia com essa definição, a cultura dominante não pode apresentar-se como tal. Precisa ser *dissimulada*. Assim, “que ela não apareça como ela é, como uma definição arbitrária, sem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora propriamente econômica) da classe dominante” (p. 34). Dessa forma, de um lado, oculta-se a força que possibilita essa definição arbitrária da cultura dominante; e, de outro, aparece sua imposição ao todo social, “que aparece, então, *como natural*” (p. 35). “É esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de *dupla violência* do processo de dominação cultural” (p. 35).

Ao contrário de outras análises críticas, para Bourdieu e Passeron,

...a escola não atua pela inculcação da cultura dominante, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante (Silva, 2000, p. 35).

Como esse código cultural é familiar e *natural* para as crianças e jovens das classes dominantes, tornando-se cada vez mais reconhecido e fortalecido socialmente, enquanto, para as demais crianças e jovens das classes dominadas, ao terem desvalorizada sua cultura nativa, seu capital cultural, já definitivamente baixo ou nulo, o código cultural não sofre alteração valorativa. “Completa-se o ciclo de reprodução cultural” (Silva, 2000, p.35). Essa situação de reprodução cultural propicia que as classes sociais existam como tal, garantindo o processo de reprodução social.

Os textos vistos até aqui, em seu conjunto, formam a base da teoria educacional crítica que iria ser desenvolvida nos anos seguintes. Apesar de suscitarem críticas generalizadas, “sobretudo por seu determinismo econômico” (Silva, 2000, p. 36), mas, sem

dúvida, depois deles, “a teoria curricular seria radicalmente modificada. A teorização curricular recente ainda vive desse legado”.

A seguir, iremos falar de dois autores considerados muito importantes dentro dos estudos críticos do currículo. O primeiro, Michael W. Apple, é considerado como um representante fundamental da linha crítica neomarxista aos currículos tradicionais e ao papel ideológico do currículo. O segundo, Henry Giroux, apesar de ter iniciado um pouco mais tarde do que Apple, contribui de forma marcante com “os contornos de uma teorização crítica que iria, depois, florescer de modo talvez inesperado” (Silva, 2000, p. 51).

2.3.3.4 Michael Apple

Michael Apple marca o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo, bem como o papel ideológico do currículo. Os trabalhos anteriores, como os de Althusser e Bourdieu, estabeleceram as bases para uma crítica radical à educação liberal, sem, entretanto, terem tomado “como foco de seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar” (Silva, 2000, p. 45). Apple aproveitou-se dessas críticas, bem como de outras tradições críticas mais amplas, para elaborar sua análise sobre o currículo, obra que teve grande influência para o desenvolvimento desse assunto, dentro e fora dos Estados Unidos.

Apple (1982) questiona a noção de que a escola apenas espelha o local de trabalho. Parte do ponto de vista de que as escolas possuem sua dinâmica própria contra a ideologia. Dessa forma, sua análise enfatiza a autonomia das escolas, “seu papel crucial na reprodução da ideologia, mais do que de habilidades e da divisão do trabalho, é a natureza dialética da reprodução” (Carnoy & Levin, 1985, p. 41).

Enfatiza que a educação não é um empreendimento neutro. Procura entender qual é a relação existente entre educação e estrutura econômica, as ligações entre conhecimento e poder, partindo de um referencial neomarxista, julgando-o a abordagem mais fértil para

...explicar os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social - racial e sexuais, bem como político-econômicas - sobre o estudo da consciência das pessoas numa situação histórica ou sócio-econômica determinada (Lazere, apud Apple, 1982, p. 10).

Para Apple (1982, p.10), essa abordagem representa as formas concretas em que os programas “estruturais predominantes — as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas, o modo de distribuição e consumo, controlam a vida cultural”. A escola, o ensino e o currículo são formas concretas de controle.

Ainda de acordo com Apple (1982, p. 10), essa situação constitui-se de excepcional importância para examinar “as relações entre os conhecimentos manifesto e oculto transmitidos pelas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação empregados para se aferir o êxito no ensino”.

Identificando-se com a linha de Bourdieu, Passeron, Bernstein e Young, representantes europeus da nova Sociologia, Apple, assim como esses autores, via a estruturação do conhecimento e do símbolo nas instituições, como formas íntimas de relacionamento aos princípios de controle social e cultural de uma dada sociedade (Carnoy & Levin, 1987).

Assim, para Apple (1982, p. 10), a partir dessa visão cultural e social, o problema básico para o educador, como tal, e como ser político,

...está em aprender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais selecionados e organizados pelas escolas, estão

dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada.

Descartando a visão economicista de Bowles e Gintis, Apple (1982) não acredita que ela forneça explicações adequadas para esclarecer os “mecanismos de dominação e como funcionam na atividade cotidiana da vida escolar” (p. 11).

Esse autor acredita que o enfoque desse entendimento deve estar apoiado também nas “mediações ideológicas e culturais que existem entre condições materiais de uma sociedade classista e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade” (p. 11).

Assim, para Apple (1982, p. 11), o importante é examinar

...a relação entre a dominação econômica e a cultural, examinar o que tomamos como dado e que parece produzir ‘naturalmente’ algumas das consequências parcialmente descritas por aqueles cujo enfoque se centrou na economia política da educação.

Com esse arcabouço inicial, Apple (1982) introduz um novo elemento em sua análise, o capital cultural. Esse tipo de capital garante sua reprodução por meio das escolas, suas representantes. As escolas “produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (Roger Dale, apud Apple, 1982, p.12). Assim, essa obra está direcionada para ampliar a compreensão dessa reprodução, segundo o autor.

Apple (1982), afirma que não existe nada inerente às relações de produção que assegure uma correspondência simples entre escola e trabalho, mas que esse processo que ocorre na escola e no currículo, onde é “aí ativamente produzido”, é mediado pela ação humana (Silva, 2000, p. 46). Dessa forma, o que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido da economia. Partindo dessa preocupação, Apple (1982) recorre ao conceito de hegemonia. Garante que “as escolas ajudam a criar as condições

necessárias à manutenção da hegemonia ideológica – em outras palavras, a duradoura predominância de um dado conjunto de valores e normas” (p.17). Dessa forma a hegemonia cultural ideológica não acontece simplesmente; é preciso que se “trabalhe por ela em distintos lugares, como a família, o local de trabalho, a esfera política e a escola” (p. 18). Apesar de o autor reconhecer a função econômica da escola, seu interesse é analisá-la como instituição cultural e, “particularmente, pelo modo como inculca os valores da sociedade no decorrer das atividades do seu dia-a-dia” (Carnoy & Levin, 1987, p. 41). Assim, partindo desse pressuposto de que as estruturas econômicas “não são suficientes para garantir a consciência, a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo” (Silva, 2000, p.46).

É com esses elementos, tomados de empréstimos dos conceitos de hegemonia gramscianos e desenvolvidos por Raymond Williams, somados aos estudos de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young, “que Michael Apple vai colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas” (Silva, 2000, p. 46).

2.3.3.5 Henry Giroux

Henry Giroux é um dos autores que mais ajudou a desenvolver uma teoria crítica do currículo, principalmente nos primeiros anos de sua produção nesse campo de estudo. Atualmente, seu foco de atenção direciona-se à compreensão entre a conexão da cultura popular (cinema, música e televisão) e o campo educacional. Suas análises estão mais voltadas para o entendimento da cultura do que propriamente para temas educacionais.

Numa primeira fase de seus estudos, seu trabalho foi direcionado para a criação de uma “pedagogia da possibilidade” e “do conceito da resistência” (Giroux, 1987), preocupado que estava, “nessa fase inicial, em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução” (Silva, 2000, p. 53).

Henry Giroux influenciado pelas pesquisas de Paul Willis, realizadas na Inglaterra, vislumbra na “cultura do chão de fábrica” as condições de criação autônoma e ativa que poderiam ser exploradas “para uma resistência mais politicamente informada” (p. 54).

É essa possibilidade de resistência que vai servir de mote para Giroux desenvolver seus primeiros trabalhos. Acredita que essa mesma possibilidade possa ocorrer entre professores e alunos e que possa canalizar esse potencial de resistência, “para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (p. 54).

Assim, Giroux passa a compreender o currículo como um instrumento de “emancipação e libertação”. Quanto ao lado de emancipação, o autor foi muito influenciado pelos pensadores da escola de Frankfurt (Marcuse, Adorno e Habermas); e, quanto à concepção libertadora de educação e ação cultural, foi influenciado pelo trabalho de Paulo Freire.

Para desenvolver estas concepções emancipadora ou libertadora da Pedagogia e do currículo, Giroux desenvolve três conceitos centrais: esfera pública,¹ intelectual transformador e voz (Silva, 2000).

Partindo de Giroux (1987) e Silva (2000), procuraremos fazer uma síntese desses conceitos, que se mostram relevantes para nosso trabalho, pois é uma oportunidade para compreendermos melhor, teoricamente, o papel do professor e da “voz” do estudante, sujeitos que são de nossa pesquisa. A obra escolhida foi *Escola crítica e política cultural* (1987).

¹ Associações nas quais os indivíduos e grupos debatiam e lutavam para obter sua determinação individual e social (Giroux, 1987, p.7).

- A escola e o currículo como esfera pública

Giroux (1987), com base no postulado de “esfera pública” de Habermas, procura defender a escola e o currículo, como “esfera pública democrática”, diante do avanço da sociedade de massa, quando poderão vir a perder espaços para a criação de seus próprios intelectuais e para que possam construir uma linguagem “que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como forma de política cultural” (p. 8).

Para demonstrar que sua preocupação tem fundamentos relevantes, Giroux (1987) faz uma série de análises sobre o papel das forças ideológicas e políticas sobre as atividades dos professores nos Estados Unidos e que ele acredita sejam semelhantes ao que acontece nos países em desenvolvimento.

Em linhas gerais, para o autor, está havendo mais do que uma simples proletarização do trabalho do professor. Além da sua perda de poder sobre condições básicas de trabalho, a cada dia ele fica mais subordinado à divisão técnica e social do trabalho, amarrando o professor aos especialistas, aumentando o fosso que separa política educacional, professores e estudantes.

Essa situação pode significar o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria Pedagogia Crítica, pois a tendência é reduzir o trabalho do professor “ao nível de um técnico especializado” (p. 9).

Diante desse quadro, é importante entender como essa Pedagogia foi desenvolvida, sob o ponto de vista das diversas correntes históricas e sociológicas, principalmente para entender as forças ideológicas e materiais que procuram solapar o trabalho do professor. A partir desse ponto, o autor apresenta formas alternativas para mudar tal situação.

Historicamente, o professor era visto como um servidor público dedicado a reproduzir a cultura dominante do interesse do bem comum. Entretanto, a partir do século XX, passa a sofrer influências de ideologias instrumentais a serviço de “interesses corporativos capitalistas” (p. 10). Nesse cenário, conhecimento e poder tomam novos rumos. Voltando-se às Ciências Sociais para a manutenção de práticas ideológicas e sociais direcionadas para o mercado, o modelo e o discurso dominante das pesquisas sociais, influenciados pelos princípios teóricos das Ciências Sociais, tendem a reduzir o pensamento crítico em frente às suas dimensões meramente técnicas e quantitativas.

Instalado dentro de um clima de extrema racionalidade técnica, em que concepção e execução ficavam cada vez mais distantes, a Pedagogia atinge não só a esfera econômica, como também o treinamento dos professores, começando a prevalecer uma orientação behaviorista dominante, em que se persegue a “especialização e o refinamento metodológico como bases para o desenvolvimento e competência do professor” (p. 13).

Esse cenário contribui para que o professor passe a se comportar mais como um obediente servidor civil, obediente às ordens ditadas por outros e menos como pessoa criativa e com poderes críticos ideológicos, com condições de avaliar o que esteja acontecendo nas escolas.

O mesmo que ocorre na graduação, quanto à formação dos professores, o que se repete nos seus cursos de pós-graduação. Da mesma forma, a mesma situação acontece com os administradores escolares, que, segundo Giroux (1987, p. 15), são formados sob a “imagem do especialista em ciências econômicas”, voltados principalmente para “produzir uma junção entre a teoria organizacional e os princípios de um `saudável´ gerenciamento de negócios” (p. 15). Nesse contexto, a administração escolar fica reduzida “à lógica estéril de gráficos e fluxos, à crescente separação entre professores e administradores e a uma tendência, cada vez maior, à burocratização” (p. 16). Essa burocratização é um dos principais entraves aos professores para participar de maneira crítica dos currículos, afastando-os das decisões sobre o que vale e o que é importante como conhecimento a ser ensinado, assim como o próprio papel cultural e social da escola.

Subjacente a esta tendência de reduzir a autonomia do professor quanto ao planejamento e desenvolvimento do currículo, abrem-se espaços para os “pacotes de materiais curriculares, os quais contribuem para a desqualificação docente” (p. 17). Além disso, a escola, cada vez mais, adota formas de Pedagogia que padronizam a instrução, transformando-as em rotinas. As evidências desse fato estão na proliferação de currículos de base instrumental e de Pedagogias Gerenciais, ao reduzirem a questão central da aprendizagem ao problema de gerenciamento, ou seja, “como alocar recursos (professores, alunos e materiais) para produzir o maior número de diplomados dentro de um tempo determinado” (Shannon, apud Giroux, 1987, p.17).

Os princípios ideológicos que acompanham as Pedagogias Gerenciais são opostos à noção de que “os professores devem ser ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais em que trabalham” (p. 18). Especificidades culturais, julgamentos dos professores, história de vida dos estudantes são ignorados por essas Pedagogias. Qualquer indício de autonomia dos professores é um entrave para os administradores escolares, “que acreditam que a excelência é uma qualidade a ser exibida em notas altas em matemática, leitura e outras disciplinas” (p. 18). Dessa forma, controlar o comportamento do professor, tornando-o consistente e previsível em diferentes escolas e grupos de estudantes, é a principal concepção desse tipo de Pedagogia, que pode ser resumida em outras palavras, “se o problema pode ser medido, pode ser solucionado” (p. 18).

Subjacente a esse tipo de ideologia educacional, está uma forma de “racionalidade tecnocrática que restringe os currículos e a diversidade do corpo discente e, simultaneamente, recusa considerar seriamente a questão de como lidar pedagogicamente com os estudantes menos privilegiados” (p. 19).

Nesse cenário, onde essas forças ideológicas e materiais solapam o papel e as condições de trabalho necessárias aos professores para “assumirem postura de líderes educacionais críticos e judiciosos” (p. 20), o autor procura desenvolver “o argumento de

que uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar os professores como intelectuais” (p. 21).

- Repensando a natureza do trabalho intelectual

Para Giroux (1987), a utilização da categoria de intelectual é útil, principalmente sob estes três prismas: primeiro, fornecer uma base teórica que possibilite examinar o trabalho do professor “como uma forma de trabalho intelectual” (p. 21); segundo, a categoria de intelectual possibilita “esclarecer as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual” (p. 21); terceiro, ajuda “a desvelar as várias formas de inteligibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente” (p. 21).

Para esse autor, é importante estabelecer a diferença entre as qualidades da investigação intelectual, como ocorre em vários graus e proporções entre indivíduos, “e a função social do próprio trabalho social” (p. 27). Ao caracterizar como sendo política essa função social, o autor volta-se para apoiar-se teoricamente na obra de Antonio Gramsci e, a partir daí, sobre o conceito de intelectual orgânico, “vê os professores e as professoras como intelectuais transformadores” (Silva, 2000, p. 55).

E o que significa ser um intelectual transformador para Giroux (1987)? Nessa categoria, o professor, como intelectual, pode emergir de qualquer grupo, bem como trabalhar com diversos grupos, podendo incluir ou não a classe trabalhadora, “no sentido de desenvolver as culturas e tradições emancipatórias, dentro e fora das esferas públicas alternativas” (Gramsci, 1971; Freire, 1984, apud Giroux, 1987, p. 32). Por meio da linguagem crítica, esses intelectuais não só tratam de tornar claros princípios fundamentais para uma Pedagogia radical, como também os tornam acessíveis aos estudantes e público em geral. “A tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 32).

Quanto ao tornar o pedagógico mais político, significa inserir a educação diretamente na esfera política, ressaltando o seu papel de disputa, tanto por significado, como por “uma luta a respeito das relações de poder” (p. 32). Dessa forma, a escola “torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos” (p. 32), considerando-se as condições históricas e as formas culturais e ideológicas prevalecentes para as condições de lutas. Nesse contexto, a reflexão crítica tem um papel muito importante no desenvolvimento de um projeto social para “ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios” (p. 32). Nesse caso, poder e conhecimento estão substancialmente ligados, pois, para as mudanças de vida, é necessário compreender os “pré-condicionantes” necessários para se lutar por ela.

Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de Pedagogia que convidem os estudantes a se tornarem agentes críticos, problematizando o conhecimento de tal modo, que o torne significativo, “de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório” (p. 33). Isso sugere que os “intelectuais dêem voz ativa aos alunos em suas experiências e aprendizagem” (p. 33) e desenvolvam formas de comunicação críticas, adequadas aos problemas experienciados no dia-a-dia dos alunos. Pedagogicamente, o ponto inicial para tais intelectuais não é o aluno isolado, “mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (p. 33), pois é nesse ponto “que a linguagem crítica se une a linguagem das possibilidades” (p. 33). Isto é, “os intelectuais transformadores devem considerar seriamente as necessidades de enfrentar aqueles aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar as questões de conhecimento e poder” (p. 33).

Após defender uma “esfera pública democrática” para esse professor-intelectual, dentro de uma visão política gramsciana, o autor vislumbra um “espaço, onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados” (Silva, 2000, p. 55). Dessa forma, pelo conceito da “voz”, Giroux (1987),

segundo Silva (2000, p. 55), “concede um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral suprimida”.

- A Política da “voz do estudante” e a Pedagogia Radical

A escola pública nos Estados Unidos, principalmente a partir da década de sessenta, tem sido alvo de críticas veementes, tanto por estudiosos conservadores quanto por intelectuais radicais. Para os primeiros, ela desviou-se muito da lógica do capital, sendo responsabilizada, inclusive, pela perda de grande parte das empresas americanas, por exemplo. Já os intelectuais radicais argumentam que a escola é reprodutora, legitimadora da cultura dominante, além de direcionar alunos para postos diferentes do mercado de trabalho, de acordo com considerações quanto a sexo, raça e classe social a que pertencem.

Para Giroux (1987 p. 55), a despeito de suas diferenças conceituais, “tanto as ideologias radicais como as conservadoras fracassam em compreender a necessidade de se considerar a política de expressão e representação em torno da qual os alunos apreendem o significado de suas vidas e da escola”. Embora essa posição seja compreensível quanto aos conservadores, ela é “uma falha teórica e política, quando defendida por educadores radicais” (p. 56).

Essa falha dos teóricos radicais, especialmente, pode ser localizada em primeiro lugar nesta teoria educacional, “quando abandonou a linguagem da possibilidade, em favor da linguagem da crítica” (p. 56). Isso significa que esses educadores, dentro dessa perspectiva, não conseguiram desenvolver uma “teoria de escolarização que oferecesse a possibilidade de luta contra-hegemônica e de desafio ideológico” (p. 56). Assim, estudantes, professores e a própria escola são considerados como uma simples extensão da lógica capitalista. Sem entender adequadamente a educação como espaço de luta e contestação, essa vertente teórica fornece uma teoria muito simplificada de dominação, “parecendo sugerir que o abandono é a única alternativa política para o atual papel que a escola desempenha na sociedade mais ampla” (p. 56). Assim, deixa-se de discutir e

desenvolver um discurso programático para o trabalho dentro da escola (Giroux, 1987; Arroyo, apud Ferreti et al., 1999).

Em resumo, esses teóricos não adotam uma linguagem que abra, no espaço escolar, possibilidade, em que outros conhecimentos e relações sociais particularizadas possam ser ensinados, “a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento e não a partir de uma subordinação econômica e ideológica” (p. 57).

Nesse contexto, Giroux (1987) sugere o desenvolvimento de uma teoria crítica que tente superar esse nodal, problematizando possibilidades de reconhecer quais os espaços, as tensões e as possibilidades de luta no dia-a-dia do trabalho escolar. Subjacente a esse desenvolvimento, sugere outras formas teóricas e políticas capazes de gerar um conjunto de categorias que não só forneçam novos questionamentos, como também indiquem novas estratégias, alternativas para tornar possível uma Pedagogia Radical.

A base para tal tarefa está, em princípio, na redefinição do conceito do poder nas questões relativas ao trabalho escolar cotidiano, principalmente quanto à construção da Pedagogia da sala de aula e para a expressão dos estudantes, especialmente com relação aos aspectos ligados à subjetividade que é construída nesses locais. Além disso, outra concepção importante diz respeito ao “discurso como meio e como produto do poder” (p. 58). Aqui o importante é observar e compreender, entre outros, o capital cultural prevalecente e criar estratégias para que os estudantes, independentemente de questões econômicas e sociais, possam usufruir de linguagem crítica e de possibilidades modeladas pelos educadores radicais.

Giroux (1987), após analisar criticamente o discurso conservador e o liberal, na prática educacional, tenta desenvolver um discurso apropriado para uma Pedagogia Radical. Essa parte do seu trabalho se baseia principalmente nas pesquisas de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin.

- A Pedagogia Radical como uma forma de política cultural

Nessa perspectiva de desenvolvimento de uma Pedagogia Emancipatória, que associa a Pedagogia Radical a uma forma de política cultural, Giroux (1987) se apóia teoricamente no trabalho de Mikhail Bakhtin, principalmente sobre o uso da linguagem, “que ajuda a revelar como os indivíduos definem significado e constroem suas relações com o mundo, por meio de um diálogo contínuo com os outros” (p. 80). Para Bakhtin, a linguagem é um ato eminentemente político e social. Em Paulo Freire, que estende e aprofunda o projeto de Bakhtin, Giroux (1987, p. 81) vê, em sua teorização, “a possibilidade para a organização de experiências pedagógicas em formas e práticas sociais que ‘falam’ para desenvolver modos — de aprendizagem e de luta — mais críticos, dialógicos, questionadores e coletivos”. Ambos os autores, além de empregarem uma visão de linguagem, de diálogo e de diferenças, recusam uma visão totalizante da história e defendem uma Pedagogia que se inicia com problemas baseados “nas experiências concretas da vida diária” (p. 82).

Para Giroux (1987), partindo desses modelos teóricos, “que começam com problemas baseados nas experiências concretas da vida diária” (p. 82), os educadores radicais podem, seletivamente, trabalhar na direção da construção de um discurso que analise a escola sob os seguintes aspectos (p. 82):

1. como incorporação ideológica e material de uma complexa teia de relações de cultura e poder;
2. como um espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas.

Essas questões levam à necessidade de analisar como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimizadas dentro da sala de aula e sua importância está em mostrar a necessidade de os educadores radicais elaborarem seus discursos privilegiando “uma política mais abrangente de cultura, de expressão e de experiência” (p. 82). Para isso,

é importante entender o que acontece na escola, pois é aí que são incorporadas e vivenciadas historicamente “formas de cultura que são ideológicas” (p. 82), portanto, fazendo com que a educação não possa ser considerada “ideologicamente inocente” (p. 83).

Vista sob esse prisma, a escola é um local de contestação e luta, bem como de produção cultural, que incorpora representações e práticas “que constroem ou bloqueiam as possibilidades de ação dos estudantes” (p. 84). A “linguagem é um dos elementos mais importante da experiência e da subjetividade” (p. 84), pois ela, ao cruzar com o poder, cria formas lingüísticas que estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos. Assim, a linguagem relaciona-se intimamente com o poder e contribui para estabelecer e constituir formas de relações mútuas entre estudantes e professores. Ela faz mais do que apresentar diretamente a informação, ela tanto fornece base para a instrução, “como para produzir subjetividade” (p. 85). Essa subjetividade dos alunos é desenvolvida por uma gama de discursos que podem ser entendidos como parte de um processo de interação social que “transfere a energia de uma situação de vida para o discurso verbal, um processo que reveste de singularidade e historicidade viva tudo aquilo que é lingüisticamente estável” (Voloshinov, apud Giroux, 1987, p. 85).

Considerando essas concepções teóricas, Giroux (1987, p. 85) passa a argumentar a favor de uma “pedagogia radical como forma de política cultural”, procurando defender a criação dessa política cultural, “em torno de uma linguagem criticamente afirmativa, que permita aos educadores radicais conhecerem como as subjetividades são produzidas dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem, mas que são [...] parcialmente compreendidas” (p. 86).

Para que isso seja possível, além de essa Pedagogia problematizar a forma como professores e alunos se posicionam nas relações de poder e dependência, em “frente àquelas linguagens, ideologias, processos sociais e mitos” (p. 86), indica, também, a necessidade de se desenvolver uma “teoria de política e de cultura que analise o discurso e a expressão como um equilíbrio continuamente mutável de recursos e práticas na luta para o

privilegiamento de formas específicas de qualificação, organização e experenciação da realidade social” (p. 86). Assim entendido, o discurso pode ser reconhecido como uma forma de produção cultural escolar, além de ser compreendido como um conjunto de experiências, “vivido e sofrido por indivíduos e grupos em situações e contextos específicos” (p. 86).

Na opinião de Giroux (1987), uma Pedagogia Radical, que assuma a forma de uma política cultural, “deve examinar como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três tipos específicos e relacionados de discurso, ou seja, o *discurso da produção*, o *discurso da análise de texto* e o *discurso das culturas vividas*” (p. 87).

Ao retomar a discussão desses discursos, o autor pretende examiná-los em termos de suas potencialidades oferecidas a partir de suas inter-relações, “especialmente quanto a um novo conjunto de categorias aí implícitas para a construção de práticas educacionais que fortaleçam professores e alunos em seus interesses emancipatórios” (p. 88).

a) A prática educacional e o discurso da produção

Dentro da teoria educacional, o discurso da produção tem sido focalizado em duas frentes. Na primeira, são analisadas as formas em que forças estruturais, externas à vida da escola, tais como, o Estado, o local de trabalho, às instituições, editoras e as outras corporações de interesses políticos, direta ou indiretamente, influenciam a escola; e, na outra frente, é que essa abordagem indica o modo como o trabalho é objetivamente construído, fornecendo as bases: a) para o estudo das condições de trabalho dos educadores nas escolas; b) para a análise da importância política dessas condições em limitar ou promover a prática pedagógica.

Quanto aos currículos, vistos dentro da perspectiva da primeira fase, é importante ressaltar como a política de educação estatal “incorpora e promove determinadas práticas

que legitimam e privilegiam alguns modos de conhecimentos em detrimento de outros, ou alguns grupos em prejuízos de outros” (Giroux, p. 88).

Na perspectiva da segunda frente, a política educacional oferece condições de se avaliarem as “possibilidades críticas existentes para que os professores e alunos das escolas públicas, dentro das condições específicas de trabalho, atuem e sejam tratados como intelectuais” (p. 89), ou, ainda, segundo palavras de C.W.Millas, apud Giroux (1987, p. 89), “como pessoas que podem entrar em contato com suas próprias realidades e com a realidade de seu mundo”.

b) A Pedagogia Radical e o discurso da análise de texto

O importante para o desenvolvimento de uma Pedagogia Radical é a utilização de um tipo de crítica, aqui chamado de discurso da análise do texto, “capaz de identificar formas culturais produzidas e usadas em sala de aula” (Giroux, 1987, p. 90). Esse tipo de abordagem fornece os instrumentos críticos necessários “para analisar aquelas representações e interesses construídos socialmente, que organizam e enfatizam determinadas leituras do material curricular” (p. 90). Ao fazer uma “desmontagem” do texto, tornando-o um objeto de investigação cultural, além de questioná-lo e torná-lo parte de um processo mais amplo de produção cultural, tal análise colocará o leitor não como um “consumidor passivo, mas como um produtor ativo de significados” (p. 91).

Esse tipo de análise é importante, para poder combater o argumento de que os significados de representação nos textos “são simples veículos de idéias, neutros” (p. 92). Essa abordagem, além disso, mostra a necessidade de estudo “cuidadoso e sistemático da forma como o material é usado e ordenado no currículo escolar e como seus *significantes* registram determinadas pressões e tendências ideológicas” (p. 92). A partir da análise desses significantes, alunos e professores podem acrescentar, nas suas análises teóricas, o modo “como currículos formais e ocultos trabalham na escola” (p. 92).

Finalmente, deve-se lembrar de que, dada a complexidade do comportamento humano, que não pode ser reduzido “à simples identificação de determinantes, sejam modos de produção econômica ou sistemas de significação de textos, nos quais tal comportamento é moldado e contra os quais se constitui” (p. 95), é bom notar para desenvolver a Pedagogia Crítica, como uma forma de política cultural, que é especialmente importante perceber “a forma como os indivíduos e grupos medeiam e habitam as instâncias culturais apresentadas por tais forças estruturais” (p. 95), pois ela mesma é “uma forma de produção e precisa ser estudada por tipos de análises correlatos, mas diferentes” (p. 95). Para desenvolver esse ponto, o autor passa a apresentar a natureza e as implicações pedagógicas do “discurso das culturas vividas” (p. 95).

c) A Pedagogia Radical e o discurso das culturas vividas

Para Giroux (1987) nessa abordagem é necessário desenvolver aquilo que ele chama de “teoria da autoprodução”, que exige uma maior compreensão “de como professores e alunos dão significado às suas vidas por meio de complexas formas históricas, culturais e políticas, que eles tanto incorporam como produzem” (p. 95). Assim, diversos temas devem ser desenvolvidos em uma Pedagogia Crítica, procurando, em primeiro lugar, reconhecer as formas subjetivas que dão significado à vida dos estudantes e, em segundo, como o discurso, em forma de crítica, deve questionar “os modos nos quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas, que colocam um sentido de determinação e de ação” (p. 95). É esse “*estofa* cultural de mediação, o material consciente e inconsciente, por meio do qual os membros dos grupos dominantes e subordinados dão conta de quem são, apresentando suas diferentes leituras do mundo” (p. 95), além de se apresentarem as ideologias e práticas que nos ajudam a compreender “as posições sociais, as histórias, os interesses subjetivos e os mundos particulares que entram em jogo em qualquer pedagogia em sala de aula” (p. 96). É dentro desse cenário, começando por essas formas subjetivas, que os educadores poderão desenvolver um conjunto de práticas e uma linguagem que confirme ou engaje a “natureza contraditória do capital cultural que constitui o modo como os estudantes produzem os significados que legitimam formas específicas de vida” (p. 96).

Assim, o discurso das culturas torna-se não só um instrumento para professores questionarem como o “poder e o conhecimento se cruzam para negar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados, mas também como essa interação (entre conhecimento e poder) pode ser traduzida para uma *linguagem de possibilidade* [grifos nossos]” (p. 96).

É aqui que conhecimento e poder podem se fundir teoricamente, de tal forma que os estudantes podem ter a oportunidade de aprender, mais criticamente, “o que são, como parte da formação social mais ampla, ajudando-os a compreender como têm sido formados pelo contexto social e como são aí posicionados” (p. 97). Dessa forma, os estudantes poderão distinguir uma cultura dominante, que, geralmente, representa e legitimiza as “vozes privilegiadas das classes médias e altas, brancas”, abafando e reprimindo outras vozes e vivências de grupos subordinados. Quanto aos professores, para desmistificar a cultura dominante e torná-la “um objeto de análise política, devem aprender a dominar a chamada linguagem da compreensão crítica” (p. 97), pois, para que possam “se opor à ideologia dominante que funciona na escola, devem questionar e apoiar criticamente aquelas vozes que emergem de três diferentes esferas ideológicas: *a voz da escola, do estudante e do professor* [grifos nossos]” (p. 98).

Finalizando, esse autor defende que, para a compreensão e questionamento dos variados significados da “voz do estudante”, é importante que os professores aprendam “as práticas de comunicação e de associação referentes a determinados usos das formas escritas e faladas entre grupos sociais específicos” (Sola & Bennett, apud Giroux, 1987, p. 98). Sugere ainda que, para a compreensão adequada dessa linguagem, a vida escolar deve ser extrapolada e “englobar as relações comunitárias e sociais que dão significado e dignidade à mesma” (p. 98).

Quanto à “voz da escola”, os educadores radicais devem analisar, criticamente, “as diretrizes, os imperativos e as regras que modelam as configurações específicas de tempo, espaço e currículo dentro do contexto educacional e político do sistema escolar” (p. 99). É nessa categoria que o conjunto de ideologias estrutura a organização das classes, assim

como, os conteúdos transmitidos e as práticas sociais que os professores devem observar. “Além disso, é na interação entre cultura escolar dominante e as formas de expressão dos alunos [...] que a ideologia dominante e a ideologia de oposição funcionam de maneira a definirem-se e limitarem-se mutuamente” (p. 99). Quanto ao currículo, dentro desse contexto cultural, passa a ser visto como parte importante dessa “pedagogia da possibilidade”.

E a “voz do professor”? Ela reflete as ideologias, os valores, assim como os princípios estruturadores, “que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores. É a voz do senso comum e do senso crítico que os professores utilizam para mediar os discursos da produção, dos textos e das culturas vividas” (p. 99), que são expressos assimetricamente nas relações de poder, “que potencialmente caracterizam as esferas públicas, tais como a escola” (p. 99). Assim, é pela “voz do professor” que trabalha em direção da mediação e da ação, que a própria natureza do processo escolar é desafiado ou apoiado. Ela move-se em uma “contradição, que indica o seu significado pedagógico, tanto para marginalizar como para fortalecer os alunos” (p. 99). Então, independentemente de quanto correto esteja sua posição política e ideológica, a “voz do professor” “pode ser destrutiva para os alunos, se for imposta ou usada para silenciá-los” (p. 100). Finalmente, a “voz do professor”, dentro desta tradição teórica, deve se organizar em torno de “temas, como solidariedade, luta, fortalecimento, a fim de fornecer as condições para que as especificidades da ‘voz’ do professor e do aluno ganhem maior força emancipatória” (p. 101), devendo, assim, ser compreendida e questionada, em termos de seu projeto político.

Apesar de cada um desses discursos aqui analisados possuírem um certo grau de autonomia, tanto na forma como no conteúdo, fazem parte de uma Pedagogia Radical, envolvendo concepções diferentes de produção cultural, de análise pedagógica e de ação política que devem ser desenvolvidas em torno das “inter-relações de tais discursos no contexto de uma política cultural” (p. 102). Partindo dessa tríplice interseção, a voz da escola, a voz do professor e a voz do aluno, é que uma teoria crítica de estrutura e de ação

pode ser desenvolvida, gerando uma linguagem educacional “radical e de oposição, capaz de levantar novas questões, construir outros compromissos e possibilidades, permitindo que os educadores trabalhem e se organizem em favor da escola como esfera pública democrática” (p. 103).

2.4 A TRAJETÓRIA DO CAMPO DE ESTUDOS DO CURRÍCULO NO BRASIL

À medida que o aparelho do Estado, pressionado pela classe dominante, começa a perceber a importância da escola e, especialmente, a organização qualitativa de seus conteúdos curriculares, passa a exercer um controle efetivo sobre eles. Esse processo foi desenvolvido, primeiramente, nos países capitalistas avançados, principalmente nos Estados Unidos, que, a partir do século XIX, desponta como uma força econômica hegemônica mundial, facilitando não só o seu domínio dessa nova tecnologia educacional, responsável por boa parte desse êxito, como também sua exportação aos países periféricos, como forma de capital cultural dominante e, dentre eles, o Brasil.

Apesar de ser um País essencialmente agrícola até o início do século XX, o Brasil, mesmo timidamente, pela Constituição Republicana de 1891, esboça um esforço em regulamentar algumas normas educacionais, via Congresso Nacional. Antes disso, segundo Saviani (1988, p. 28), nas constituições brasileiras, “nenhuma das atribuições (do Congresso) refere-se explicitamente à legislação educacional”. Essa visão é compartilhada por Freitag (1980, p. 48): “no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma da sociedade política”. Em períodos anteriores, a política educacional era “feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja”.

Fruto da invasão da sociedade política sobre a sociedade civil, o Estado passa a controlar mais decididamente a educação. “É criado pela primeira vez, em 1930, um ministério de Educação e Saúde, ponto de partida, segundo Valnir Ghagas, para mudanças

substanciais na educação, entre outras, a estruturação de uma universidade” (Freitag 1980, p. 50), que foi criada, a partir da fusão de várias unidades isoladas de ensino superior.

Para Freitag (1980), o Estado, a partir da sociedade política, assume o lugar da Igreja na elaboração e condução do sistema educacional, transformando-o gradualmente “em um perfeito aparelho ideológico do Estado” (p. 52). A autora vê nessa política regulamentatória e de intervenção na educação, preocupações que visam a “transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas” (p. 52).

As transformações políticas e econômicas, pelas quais passaram a humanidade no período entre guerras (1914-1945), aliadas às mudanças internas das forças detentoras do poder, desencadearam uma acirrada discussão sobre os rumos do sistema educacional, visto como estratégico pelas classes dominantes para a manutenção de uma ideologia hegemônica quanto ao modelo econômico vigente.

Quanto ao campo do currículo, “as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processarem-se em nosso país” (Moreira, 1995, p. 81). Idéias propostas por autores americanos, refletidas na teoria pedagógica da época, serviram de ponto inicial para os pioneiros da Escola Nova, preocupados em superar “as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira” (p. 82).

Anísio Teixeira é conhecido como um dos educadores pioneiros a se preocupar com estudos curriculares. Encarregado de reorganizar a instrução pública na Bahia, na década de vinte, “pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, atribuído o objetivo de capacitar o indivíduo para viver em sociedade” (p. 88). Essa concepção educacional “implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu

desenvolvimento social, moral, emocional e físico. Teixeira chamou, assim, a atenção para a importância de se organizar o currículo” (p. 88). Evidenciou-se, nesse trabalho de Anísio Teixeira, uma preocupação em que “os currículos escolares se adaptassem ao ambiente social e o refletissem” (p. 88).

A partir de sua volta dos Estados Unidos, onde fora estudar com John Dewey na Universidade de Colúmbia, passa a influenciar os princípios educacionais com seu trabalho que traduz o pensamento da Escola Nova. Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, são responsáveis por promover uma reforma educacional nesse estado, nos anos vinte, considerada como “o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. É nela também que percebemos, pela primeira vez, a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas” (p. 89). Essa reforma, além de realçar os princípios do progressismo, uma das marcas da Escola Nova, enfatizava a questão de currículos e programas, sugerindo que na construção desses últimos “se preocupassem, na construção de programas, não com a quantidade, mas sim com a qualidade do conhecimento” (p. 90). Dessa forma, os programas não traduziam somente uma simples lista de conteúdos. “Todos os elementos hoje incluídos nos planos curriculares já se encontravam presentes, embora os objetivos não recebessem, como ocorreria posteriormente, ênfase especial” (p. 90).

Entretanto, apesar desses avanços, a reforma que é considerada como “a mais revolucionária e sofisticada das promovidas nos anos vinte foi a do antigo Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando Azevedo” (p. 90). Essa reforma pretendeu mudar o sistema vigente, organizando-o de acordo com princípios filosóficos coerentes, procurando ir além de uma reforma superficial, em que somente aspectos pedagógicos merecessem atenção.

A reforma foi, na opinião de seu autor, profunda, radical e em consonância com uma civilização industrial, tendo levado em consideração as metas de uma sociedade moderna e as necessidades reais do país, bem como procurado lidar com assuntos técnicos de forma consistente com uma nova concepção de vida e cultura (Moreira, 1995, p. 91).

Simplificadamente, pode-se dizer que, nessas três reformas focalizadas, estão as sementes do que mais tarde constitui-se um campo específico do conhecimento pedagógico, tendo como base esse trabalho dos pioneiros educacionais no Brasil, preocupados em adaptar suas idéias e teorias ao contexto do País. Essas reformas também representam um importante rompimento com a escola tradicional, “por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação, democratização em sala de aula e relação aluno-professor” (p. 91). Entretanto, apesar da preocupação com a reconstrução social, “a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas” (p. 92), ambigüidade essa que reflete, em certo grau, “as necessidades da ordem industrial emergentes, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias”.

Quanto ao que se refere ao currículo, apesar de as reformas não terem proposto procedimentos detalhados de planejamento escolar, “a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática escolar” (p. 92). Sinteticamente, a teoria curricular inspirada em Anísio Teixeira, com base na tendência progressista, “é essencialmente baseada em um interesse em compreensão, apesar da presença concomitante de certo grau de interesse em controle técnico” (p. 95). Para Moreira (1995), fica evidente que o pensamento curricular brasileiro, “em suas origens, se fundamenta nos princípios do progressivismo” (p. 95).

Com a Revolução de 30, as idéias da corrente escolanovista continuam influenciando o sistema educacional do novo governo. Entretanto, com a mudança no modelo econômico, agora centrado na substituição das importações, a partir de 1937, com a Reforma Campos, diminui a influência da tendência progressista, com programas e currículos sendo “rigidamente prescritos, particularmente para o ensino secundário” (p. 97), instalando-se um sistema educacional centralizado, com instrumentos controladores, por exemplo, “inspetores federais, foram encarregados de visitar escolas e inspecionar e controlar diretores, professores e alunos” (p. 97).

Com a guerra, Vargas procura elaborar uma política de industrialização mais autônoma, aumentando a intervenção do Estado na economia. Essa atitude provocou mudanças na área educacional, cuja “ênfase deslocou-se para o ensino profissional e uma postura mais conservadora voltou a dominar o cenário. A Reforma Capanema reorganizou todos os níveis do ensino, para os quais foram, mais uma vez, prescritos currículos enciclopédicos” (p. 98). Além disso, essa reforma reenfatizou a importância dos especialistas educacionais, assim como havia procedido a reforma anterior, a Reforma Campos.

É bom lembrar que, em 1938, foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão encarregado de funcionar como um “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (p. 99), responsável também pelo patrocínio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, importante instrumento de discussão de problemas educacionais e de “difusão do pensamento curricular emergente” (p. 99). Logo em seu primeiro número, aparece um artigo do primeiro diretor do INEP, Lourenço Filho, intitulado “Programa Mínimo”, defendendo a importância da “elaboração de currículos e programas”, processo que, segundo ele, deveria incluir a “definição dos objetivos a serem atingidos e das estratégias a serem adotadas” (p. 99). Além disso, tal programa deveria servir de base de inspiração ao professor, além de considerar “as necessidades sociais e as capacidades individuais” (p. 99), extrapolando os aspectos administrativos. Essa filosofia foi adotada para a construção curricular dos pioneiros, “na qual vislumbramos tanto um interesse em compreensão como um interesse em controle técnico. O campo do currículo esboçava-se com mais nitidez a partir de uma infra-estrutura mais definida” (p. 100).

Para Moreira (1995), a década de trinta foi bastante significativa para o campo de estudos curriculares no Brasil. Além da fundação do INEP e da revista pedagógica, foi lançado o primeiro livro sobre currículo, de um educador brasileiro, *Introdução ao estudo da escola primária*, de autoria de João Roberto Moreira (1955). Nesse período, muitos

bolsistas foram estudar e estagiar nos Estados Unidos, nessa área. Foram também introduzidas nas Escolas de Pedagogia disciplinas sobre o currículo.

Apesar do incentivo e apoio governamental para um maior intercâmbio com pesquisadores americanos, principalmente, houve uma certa resistência por parte dos professores brasileiros em adotar modelos alienígenas. Percebe-se, nesse período, décadas de trinta e quarenta, um certo esforço para criar um campo curricular brasileiro original, apesar da forte influência da escola progressista, com algumas características tecnicistas e de controle social.

Entretanto, a partir do governo Juscelino Kubitschek, eleito em 1956, adota-se para a economia uma ideologia nacionalista-desenvolvimentista. Apesar da agressiva política nacionalista, esse governante permitiu e incentivou a entrada maciça de capitais externos na economia brasileira. O modelo anterior, substituição de importações, enfraqueceu e, por outro lado, a influência americana aumentou significativamente nesse período, principalmente por meio de programas de assistência técnica aos países não desenvolvidos. Entre 1950 e 1959, uma das áreas contempladas, como parte desses acordos, foi a da Educação.

Quanto aos currículos e programas, foi assinado, em 11 de abril de 1956, um “importante acordo” (p. 110), entre os dois países, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAEE). Entre os oito departamentos que compunham esse programa, um deles, “de currículo e supervisão era responsável pela organização dos cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos estados” (p. 110).

Os enfoques transmitidos pela disciplina do currículo, por esse programa, “enfaticavam como planejar e desenvolver currículos, isto é, o ‘como fazer’” (p. 111). Também recebia ênfase especial o papel do supervisor escolar em ensinar e supervisionar a

aplicação do currículo em sala de aula, demonstrando preocupações em como “melhor controlar o processo curricular” (p. 111).

Esse programa de assistência teve grande repercussão quanto à importância dos currículos no campo educacional, alertando “um número significativo de educadores brasileiros para a importância do estudo do campo do currículo” (p. 111).

Se, para alguns educadores, essa assistência trouxe uma visão diferenciada sobre o currículo, para os professores brasileiros; para outros, entre eles Bernardes, apud Moreira (1995, p. 111), “tal êxito precisa ser entendido diferentemente, já que, o PABAE não só foi responsável pela introdução de modelos e idéias tecnistas nas escolas brasileiras, mas também difundiu *o way of life* americano no país” (p. 112).

Resumidamente, pode-se dizer que essa nova especialização em currículo, preconizada dos anos vinte até final dos sessenta, proposta não só por esses programas de assistência, como também pela literatura desenvolvida aqui no Brasil, visava, de certo modo, “a aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-los como os contextos sócio-econômico e político do país” (p. 120), Assim, como deveria ser esse currículo? “Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente” (p. 120). Todas essas medidas se tornavam necessárias, pois o “sistema educacional brasileiro tornara-se mais complexo: era preciso que um imenso número de professores com pouco ou nenhum treinamento viesse a ensinar, eficientemente” (p. 121). Dessa forma, a preocupação com o professor, dentro da concepção de um “novo especialista”, começa a ser enfatizada, tendo como reforço a literatura americana que caminhava no mesmo sentido.

Toda essa movimentação em torno do currículo incentivou e facilitou o alargamento da base institucional do campo do currículo, “com a introdução de currículos e

programas na universidade brasileira” (p. 121.), que vai ser efetivamente consolidada com a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968).

Apesar de todas essas mudanças no processo educacional e nas diretrizes curriculares durante a década de sessenta, culminando com a aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases, n.º 4.024/61, que vinha sendo discutida desde 1947, é importante observar que “o sistema educacional dos anos sessenta não havia absorvido inteiramente a ideologia da eficiência e da racionalidade. O pano de fundo era mais liberal que tecnicista e o trabalho pedagógico não se fragmentara muito” (p. 126). Dessa forma, o especialista em educação ainda não era visto como indispensável, e a disciplina do currículo não foi considerada de grande utilidade, mesmo pela falta de professores especialistas que a lecionassem. “Como consequência, currículos e programas não se difundiram, de fato, em nossas universidades” (p. 126).

A LDB aprovada pelo Congresso foi a “primeira tentativa de integrar os três níveis de ensino em uma estrutura única, bem como foi a origem do planejamento educacional sistemático no Brasil” (p. 125). A Lei também definiu a composição e as atribuições do Conselho Federal de Educação (CFE), “que se tornou responsável pela elaboração dos planos. Apesar disso, através de acordos com a USAID [...] planos relativos à organização do sistema de ensino brasileiro acabaram sendo elaborados por especialistas americanos” (p. 125). Também o estabelecimento de currículos mínimos dos cursos de graduação passou a ser tarefa do CFE.

É interessante destacar, ainda, durante a década de sessenta, quanto ao pensamento curricular, o trabalho de Paulo Freire, pois “sua teoria representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar o conhecimento e o currículo a partir de um interesse em emancipação” (p. 130).

Entretanto, o golpe militar de 64 trouxe em seu bojo inúmeras transformações sociopolíticas e econômicas, fazendo desaparecer de cena os enfoques críticos e, por outro

lado, aumentar, pela influência americana, o tecnicismo, que se torna “dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular” (p. 130). Isso significa que, quando essa disciplina começa a fazer parte, de fato, parte integrante do treinamento de professores e especialistas, “foi a tendência tecnicista que prevaleceu nos cursos” (p. 130)

Para harmonizar as ideologias de segurança nacional e da racionalidade tecnológica, duas das ideologias básicas dos governos militares, a educação, vista como um importante recurso estratégico, recebe atenção especial, principalmente dos acordos conhecidos como MED-USAID² de assistência técnica firmados com os Estados Unidos, que se propunham a treinar e implementar políticas educacionais e curriculares para o nosso sistema educacional, entre outras. Nesse período, o treinamento de professores brasileiros nos Estados Unidos foi intensivo, inclusive na área do currículo.

Em face de um cenário onde a ideologia da racionalidade técnica ocupava um espaço cada vez maior nas ações governamentais, o capital multinacional se aproximava cada vez mais do País, ocupando espaços da própria burguesia nacional que apoiou o golpe. Além disso, o Congresso Nacional e a representação de professores e estudantes, enfraquecida pela própria situação política que o País atravessava (Saviani, 1987), facilitou a aprovação da Lei n.º 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, denominada por Florestan Fernandes de “lei de uma reforma universitária consentida” (Saviani, 1987, p. 93).

Para conseguir implementar a ideologia da racionalidade técnica no campo educacional e do currículo, o grupo dominante lançou mão, ao mesmo tempo, da outra forma de ideologia que dava suporte ao projeto de desenvolvimento de 64, a de segurança

² Além dos acordos MEC-USAID, outros foram assinados diretamente entre universidades brasileiras e americanas. Houve também acordos com a participação de fundações e organizações internacionais (Ford, Fullbright, OEA, etc.) (Moreira, 1995, p.132).

nacional. Assim, tomando uma série de providências, tais como cassações de mandatos, intervenções em órgãos representativos de estudantes, criou-se uma estratégia do “autoritarismo desmobilizador” (Saviani, 1987, p. 96). Essa estratégia,

...aplicada à educação refletiu-se, inclusive, na estrutura do ensino superior preconizado pela reforma. Com efeito, a lei instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. Ora, tais dispositivos, aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos [grifos nossos] (p. 98).

Essas medidas visavam a ajustar a “educação à ruptura política operada em 1964” (p. 98), empenhando-se em um processo de “modernização acelerada segundo um modelo desnacionalizante” (p. 98), adotando-se no campo educacional diretrizes segundo as quais “as decisões relativas à educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas destinadas a enquadrar a educação nos objetivos de modernização acelerada” (p. 98).

Dentro deste contexto, em que a Filosofia, nas faculdades de educação, cede lugar a um ensino unificado pela técnica, baseada em modelos americanos, influenciando programas e currículos, há um supervalorização da técnica. Os pedagogos ficam muito mais preocupados em “como fazer” (Moreira, 1995, p. 134). Conclui-se que essa base institucional, “na qual currículos e programas foram introduzidos era predominantemente tecnicista. O modelo de universidade [...] vigente após a lei 5.540/68, refletia a racionalidade tecnológica que também permeava o contexto mais amplo” (p.135).

Quanto ao currículo do Curso de Administração, objeto de nosso interesse, sua formação inicial recebeu influências diretas tanto dos acordos de cooperação MEC-USAID quando de sua inauguração no Brasil, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, na década de 50, como também da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

n.º 4.024/61, quando da sua regulamentação profissional e estabelecimento do currículo mínimo e, posteriormente, da Lei da Reforma Universitária n. 5.540/68, baixada pelo regime militar, quando o campo de estudos curriculares começa a ser efetivamente implantado nas universidades brasileiras. No segundo capítulo deste trabalho, estaremos tratando de como foram vistas essas questões quanto ao Curso de Administração, para podermos entender como foi esse processo e suas conseqüências nos currículos dessas escolas.

Com referência ao campo curricular nos anos setenta, sua trajetória é marcada por uma visão ainda bastante influenciada por uma tendência tecnicista, revelada na própria orientação dos cursos de currículos e programas ministrados nas universidades situadas no Rio de Janeiro, conforme pesquisa feita por Moreira (1995).

Essa visão tecnicista é revelada na própria apresentação dos programas desses cursos, pois, sua grande maioria, a preocupação, assim como no modelo de Tyler, já citado, era com a seqüência: objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e bibliografia. A grande preocupação desses programas era “detalhar objetivos e conteúdos” (p. 136). Dividir o trabalho didático em grandes blocos separados — objetivos, conteúdos, métodos e avaliação — “parece ser aceita sem questionamento” (p. 136). A profusão de objetivos apresentados revela uma grande preocupação com o “como fazer”, indicando um caráter de “prática” para a disciplina.

Os verbos utilizados com maior freqüência para identificar os objetivos, “confirmam a ênfase no prático” (p. 137), já que predominam, entre outros verbos: definir, identificar, descrever, planejar, ordenar, estabelecer, aparecendo com menor freqüência verbos “correspondentes a um nível mais elevado, como: discutir, aplicar, comparar, relacionar, valorizar e analisar” (p. 137).

Quanto ao que se refere a valores, “encontramos apenas a intenção de que o curso leve o aluno a valorizar o planejamento curricular e o estudo da área do conhecimento” (p.

137). O pesquisador também observou a preocupação em formular programas com grande ênfase comportamental, revelando mais um componente da tendência tecnicista. Nos cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação de professores e pesquisadores na área de currículos e programas pesquisados, as tendências revelaram-se semelhantes às do curso de graduação.

Apesar dessa visão tecnicista, alguns programas no campo do currículo, analisados na década de setenta, revelaram preocupações em discutir problemas específicos da realidade brasileira. “Legislação e educação profissionalizante são temas especialmente enfatizados nos programas, especialmente de graduação, provavelmente por causa da lei 5.692/71 e de toda a legislação subsequente referente a currículo” (p. 139). Assim, de um lado, há uma legislação educacional, que, a partir da LDB, vem cada dia mais aumentando as exigências burocráticas e legais. Para os especialistas em currículos, “tornou-se essencial dominar as formas de seguir (ou algumas vezes driblar) a legislação” (p. 139).

Quanto à preocupação com os cursos profissionalizantes, suas razões podem ser procuradas com a própria ideologia de crescimento governamental, que julgava que o desenvolvimento das indústrias “exigiria um grande número de técnicos de nível médio, a serem formados nas escolas de segundo grau” (p. 139). Entretanto, o pesquisador não observou qualquer referência nos programas “aos problemas da escola de primeiro grau e seu fracasso em ensinar eficientemente as crianças dos setores populares” (p. 139).

Para Moreira (1995), a “questão do conhecimento não é tema central dos programas; acha-se, pelo contrário, perdida em meio a objetivos, experiências, procedimentos de avaliação e enfoque sistêmico” (p. 139). Quanto à preocupação com o conhecimento curricular, “restringe-se aos princípios de seleção e organização lógicas e à estrutura da disciplina [...]. Não há qualquer referência aos aspectos ideológicos subjacentes àqueles princípios nem à conexão entre conhecimento e poder” (p. 139). Dessa forma, o conhecimento curricular era apresentado “acriticamente, como mero instrumento para o alcance de fins pré-especificados” (p. 140). No que concerne à relação currículo e

sociedade, as poucas menções nos programas restringem-se “a como construir currículos adequados a uma sociedade em mudança e ao desenvolvimento industrial” (p. 140). Aspectos ideológicos e políticos, “subjacentes ao processo de planejar, implementar e controlar currículos acham-se ausentes dos programas” (p. 140).

Em uma boa parte dos artigos sobre currículos desse período, os autores estavam bastante preocupados em enfatizar “planejamento curricular, educação profissionalizante, legislação curricular, necessidades industriais e eficiência” (p. 142). Apesar de ainda ser percebida uma grande influência de autores americanos tecnicistas, para contrabalançar a aridez do tecnicismo, uma orientação humanista derivada da fenomenologia, do existencialismo, do progressismo e da não-diretividade, pôde ser detectada em algumas orientações sobre programas e currículos. Ainda na década de setenta, foram publicadas as obras de “Daliba Sperb e Lady Lina, respectivamente o terceiro e o quarto livros-texto de currículo publicados no Brasil” (p. 142). Para Moreira (1995), essas publicações brasileiras “confirmarão o ponto de vista de que o campo não era uma mera cópia da tendência tecnicista americana” (p. 143).

Na década de setenta, quando começa uma política de descompressão inaugurada pelo presidente Geisel, em 1974, começam a reaparecer no cenário educacional, análises críticas de questões curriculares e pedagógicas. No final dessa década, “uma tendência crítica começou a configurar-se, tornando-se bastante influente durante a década de oitenta” (p. 151).

2.4.1 Os recentes debates sobre o currículo no Brasil (a partir dos anos 80)

No panorama socioeconômico dos anos oitenta, verifica-se uma maior abertura política com a intensificação da crise econômica, após 1982, quando o Brasil passa a negociar com Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Furtado (1983), apud Moreira (1995, p.156), “não se trata de uma crise, circunscrita a certos setores econômicos, de desajustamentos criados por uma conjuntura internacional adversa. É o sistema

econômico como um todo que se encontra à deriva”. Ainda para esse economista, foi a pior crise da história republicana brasileira, quando tudo dependia do Estado e este “não apenas perdeu o rumo mas está com seus instrumentos de controle e comando seriamente avariados” (Furtado, 1983, apud, Moreira, 1995, p.156).

Neste contexto de crise econômica, abertura política, morte do primeiro presidente civil após a o período de repressão militar, combinada com uma “massa reacionária da burguesia” (Fernandes, apud Moreira, 1995, p.156), que, apesar de não confiar nos arranjos políticos que elegeram Tancredo Neves, não tinha uma melhor solução, com o afastamento dos militares do poder, tudo isso agravado pelo aumento do desemprego, desvalorização dos salários, aumento da dívida externa, aumento das desigualdades, favorecendo o fortalecimento da oposição política e recomposição do movimento de massas sob o manto de “centrais e sindicatos de trabalhadores, ao mesmo tempo que emergiram [...] associações de professores e especialistas em educação, centros acadêmicos, etc.” (Silva, 1988, apud Moreira, 1995, p. 158), completando esse ciclo histórico.

De acordo com esse novo contexto, seminários e debates sobre os principais problemas brasileiros foram promovidos. Educadores que haviam abandonado o País retornaram e “uma literatura crítica floresceu com intensidade” (Moreira, 1995, p. 158). Foi a oportunidade de o pensamento pedagógico desenvolver-se, alcançando acentuada autonomia, “embora diversas questões, tanto teóricas como práticas, ainda estejam a exigir clarificação” (p. 158). Autores, antes afastados, como Marx e Gramsci, voltam a aumentar suas influências, “apesar dos princípios liberais continuarem a permear o discurso. Na prática pedagógica, porém, os efeitos não foram tão intensos, persistindo a predominância de características tradicionais” (Gadotti, 1987, apud Moreira, p. 158).

Com a eleição de alguns governos oposicionistas, vários governantes, apoiados em alguns educadores de renome, como Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, Guiomar Namó de Mello em São Paulo e Neidson Rodrigues em Minas Gerais, procuraram reverter, principalmente, a política de ensino básico. Entretanto, ao final da década, “continuamos a

carecer de um ensino básico universal de boa qualidade” (p. 159). As discussões em torno da nova LDB acentuaram-se com professores, intelectuais e estudantes apresentando suas sugestões, esperando que elas não ficassem restritas aos congressistas. Finalmente, é bom ressaltar, no panorama educacional dos anos oitenta, “a busca de uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais, associados ao governo militar” (p. 159). Alves (1984), apud Moreira (1995, p. 159), “considera que uma das tarefas a ser desenvolvida pelos curriculistas críticos é superar o vocabulário curricular especializado, importado dos Estados Unidos nos anos setenta”. Saul (1988), apud Moreira (1985, p. 160), além de questionar os modelos tradicionais de avaliação de currículos, elaborados por autores americanos e difundidos no Brasil na década de setenta, “propõe, a partir de sua prática na reformulação de um programa de pós-graduação, o que chama de avaliação emancipatória”.

Ainda nesse período focalizado, deve-se ressaltar que não foram celebrados novos acordos com os Estados Unidos para assistência técnica ou treinamento de especialistas brasileiros em currículos. “A formação do pesquisador brasileiro passou a efetivar-se, basicamente, nos cursos de mestrado e doutorado de nossas universidades” (p. 160). Além de o treinamento em universidades estrangeiras ter diminuído sensivelmente, “passou a realizar-se, predominantemente, em instituições européias” (Ribeiro, 1987, apud Moreira, 1995, p. 160).

O foco europeu do discurso educacional, assim como o aumento no número de pós-graduação no Brasil, bem como o desenvolvimento de centros de excelência “parecem representar tanto uma tentativa de definir uma tradição pedagógica mais autônoma, como uma reação contra a influência americana nos anos sessenta e setenta” (p. 161).

Pelo cenário exposto, em síntese, pode-se notar que as condições internacionais na evolução do campo do currículo, nesse período focalizado, foram,

...significativamente diferente da que se verificou anteriormente. A influência de autores americanos diminuiu à medida que a de autores europeus aumentou. Por outro lado, a influência das condições societárias e processuais intensificou-se consideravelmente (Moreira, 1995, p. 161).

Dessa forma, o inter-relacionamento das forças que redemocratizaram o País, combinado com os espaços abertos para discussões e propostas críticas, “constituíram-se em elementos cruciais na definição das principais tendências do campo contemporâneo do currículo e das respostas às questões curriculares levantadas” (p. 161).

Nesse cenário onde o “fracasso da escola do primeiro grau no ensino de crianças das camadas mais carentes de nossa população” (p. 162), nossas autoridades educacionais, assim como pesquisadores e educadores, durante o período em pauta, nos governos de Figueiredo (1980) e Sarney (1985), voltaram suas atenções para as questões do currículo, procurando eleger seus conteúdos como principal instrumento para corrigir a crise que se reconhece estabelecida no sistema educacional brasileiro, “principalmente o de primeiro grau, na educação dos filhos dos trabalhadores” (p. 162).

Essa mesma preocupação com a qualidade e os rumos do ensino do primeiro grau extrapolou o âmbito da política educacional governamental, chamando a atenção de várias correntes do pensamento curricular crítico, destacando-se duas, a dos autores conteudistas, tentando “resgatar a importância dos conteúdos e ressaltar a função básica da escola, que é, segundo eles, a transmissão de conhecimento” (p. 165), e a dos autores associados às propostas de educação popular em relação ao conhecimento escolar.

Também é importante verificarmos em Moreira (1995) a opinião de vários professores da disciplina sobre currículos e programas, visto que são eles os encarregados de formar os especialistas em currículo, que serão responsáveis por repassar seus conhecimentos sobre o assunto para os profissionais que irão formular programas e currículos para o sistema educacional, especialmente para o ensino básico e médio, visto que os cursos superiores não estão obrigados a contar com especialistas em educação, quando da elaboração de seus projetos pedagógicos, explicando seus programas e seus

currículos. Apesar disso, há evidências de que existem muitas semelhanças entre a fala dos entrevistados e a prática observada na condução dos programas e currículos dos cursos superiores, inclusive o de Administração.

Moreira (1995), partindo das perspectivas de um grupo de professores de currículos e programas, procurou saber “em que medida as teorias críticas têm afetado seus cursos” (p. 183). Para o autor, as perspectivas dos professores têm sido influenciadas pelas teorias críticas ao “paradigma dinâmico-dialógico” (p. 183), evidenciado por Domingues (1986), que admite um interesse emancipatório no campo do currículo brasileiro. Entretanto, pela “escassez de sugestões práticas nessas teorias, os docentes acabam recorrendo aos autores e estratégias tradicionais, aos quais associam as recomendações e princípios dos textos críticos” (p. 183). Desse fato resulta uma “abordagem fundamentalmente eclética de problemas curriculares, que dificilmente poderá ajudar o especialista a bem estruturar e concretizar sua atuação profissional” (p. 183).

Assim, quando os professores são questionados sobre a natureza e utilidade da disciplina, suas respostas variam desde “Trata-se de algo para se utilizar imediatamente na prática” (p. 184), até aqueles que vêem “a disciplina como um esforço para analisar questões curriculares a partir de uma postura dialética e enfatizam a necessidade de buscar a articulação entre teoria e a prática” (p. 184). Também os professores a viram como uma “disciplina bastante útil” (p. 184). Alguns a defendendo para ser incluída em todas as licenciaturas, e não somente a da Pedagogia.

Quanto ao conteúdo da disciplina, a visão dominante “é a de que o conteúdo do curso deve incluir: terminologia, fundamentos teóricos, planejamento curricular, avaliação curricular e legislação” (p. 185). Fica evidente o foco do modelo de Tyler na maioria dos cursos aos quais pertencem os entrevistados, confirmando “uma pesquisa feita nos Estados Unidos em 1986, mostrando que não há ainda um substituto para Tyler. Sua proposta continua sendo o conteúdo básico do campo do currículo” (p. 185). Em alguns programas, observa-se uma postura crítica a respeito da preocupação com planejamento e avaliação.

Apesar de temas como “currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e o aluno da classe trabalhadora, currículo e democratização” aparecerem em observações feitas pelos entrevistados, um deles assim justificou: “o atual enfoque sócio-político é muito válido. Temos que saber a favor de quem estamos trabalhando. Mas não podemos deixar de lado os autores tradicionais: eles nos ajudam a saber que passos seguir” (p. 185). Quanto a outros programas examinados, “o foco é o problema do conhecimento a ser ensinado nas escolas, ao invés do planejamento do currículo” (p. 186). Na fala de um dos entrevistados: “Trabalhar com currículo é trabalhar com conhecimento” (p. 186).

Dos livros recomendados pelos professores, “Ralph Tyler e Hilda Taba continuam sendo os autores mais recomendados” (p. 186). Os autores Michael Apple e Henry Giroux são indicados por vários professores, “apesar de considerados muito teóricos e difíceis por todos eles” (p. 186). De modo geral, as críticas feitas aos dois autores, apesar de reconhecerem sua importância, é “que eles não tenham realmente saído da crítica” (p. 187). Uma das queixas dos professores é a falta de bons livros de autores brasileiros e a não tradução de muitas obras estrangeiras. O pesquisador percebeu uma tendência ao “ecletismo no uso de manuais e textos didáticos” (p. 187).

Quanto à influência estrangeira, todos os professores entrevistados reconhecem a influência americana no campo curricular brasileiro. Essas perspectivas indicam que a disciplina simplesmente transfere o modelo americano, como outras que acreditam que “a influência estrangeira pode ser criticamente interpretada e filtrada” (p. 188).

Sobre as questões contemporâneas que permeiam esse campo de estudo, a grande maioria dos professores considera que “o fracasso de nossa escola de primeiro grau é o principal problema contemporâneo para o qual a disciplina currículo e programas deveria dirigir a atenção” (p. 188).

Moreira (1995), ao comentar as respostas dos professores, ressalta que as perspectivas deles, em sua maioria, “não apontam para uma abordagem do campo do

currículo que reflita uma integração das dimensões técnica, política e humana que caracterizam o processo educacional” (Candau, 1986, 1987, apud Moreira, 1995, p.190). Para o autor, “a concepção da natureza e da utilidade de Currículos e Programas (CP) corresponde, muitas vezes, a uma visão dicotômica da relação teoria-prática, com a ênfase claramente colocada neste último elemento de polaridade” (p. 190). Quanto às bibliografias, percebe-se um domínio do grande número de autores estrangeiros. Existe uma acusação de que os autores estrangeiros, entre eles, Apple e Giroux, não “oferecerem subsídios adequados para a prática curricular” (p. 190), enquanto os autores brasileiros críticos “são vistos como não tendo conseguido superar de todo a fase da denúncia e elaborar propostas alternativas que reflitam adequadamente seus posicionamentos políticos” (p. 190).

Existe concordância quanto à necessidade de discutir o conteúdo curricular ministrado nas escolas primárias, aceitando-se, sem maiores reflexões, “a ênfase do conhecimento, característica da pedagogia dos conteúdos” (p. 191). Para Moreira (1995), esse fato pode levar ao risco de “eliminar o caráter crítico que a mencionada corrente quer ver caracterizando seus princípios e a prática por ela inspirada” (p. 191).

Moreira (1995, p. 191) ainda lembra por último que a

...a despeito da proeminência das orientações críticas, podemos observar a existência de uma lacuna entre as discussões teóricas desenvolvidas pelos autores e os programas dos cursos: não há assim, uma correspondência direta entre a teoria do currículo e a prática do professor de currículo.

O cenário focalizado sobre o campo de estudos do currículo na década de oitenta, apesar de continuar a receber importantes contribuições de autores estrangeiros, conta com um forte avanço dos autores nacionais (Moreira, 1995; Moreira & Silva, 1999; Silva, 2000, 2001; Ferretti, Silva Jr. e Oliveira, 1998), mostrando uma produção intelectual das mais vigorosas no campo educacional brasileiro. Além disso, grupos de trabalho e outras atividades, como seminários e encontros, têm sido promovidos principalmente por associações docentes, procurando incrementar as discussões sobre currículos, assim como

influenciar os rumos desse campo de estudos tão importante no desenvolvimento da educação brasileira.

3 A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO: SUA ORGANIZAÇÃO

Neste capítulo, iremos traçar uma trajetória de como as escolas de administração foram sendo organizadas ao longo da trajetória do capitalismo industrial, procurando entender que leituras de textos históricos, econômicos e educacionais (Landes, 1994, 1998; Ponce, 1982; Manacorda, 1999; Tragenberg, 1980) indicam-nos várias evidências da existência não só de escolas para formação de dirigentes empresariais, precursoras das “modernas” escolas de administração, como também da seleção dos conhecimentos que deveriam ser objeto de estudos dos seus alunos.³

A própria evolução capitalista, durante a Revolução Industrial, criou um cenário econômico e social que proporcionou condições favoráveis ao aparecimento de uma escola formadora de um novo profissional, o administrador de empresas, primeiramente, nos Estados Unidos, país que começa a assumir o papel hegemônico de potência econômica mundial, a partir do século XIX. Dessa forma, passaremos a mostrar como foram desenhadas as condições capitalistas favoráveis que justificassem a criação de uma escola congênere no Brasil, capitaneada, num primeiro instante, pela Fundação Getúlio Vargas, representada pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), para, a seguir, continuar sua expansão para outros horizontes nacionais, dentre eles, o Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Espírito (UFES), cenário do nosso campo empírico de pesquisa.

Dada a importância do currículo em nosso trabalho, levando-se em conta o mesmo contexto histórico utilizado para acompanhar a trajetória da escola de administração no Brasil, será feita uma análise de como os currículos, a partir da fundação das faculdades de economia, precursoras, ao lado dos Cursos de Engenharia, dos atuais Cursos de

³ “O estudante não deve envergonhar-se de entrar em lojas e em fábricas, de fazer perguntas aos comerciantes, de conhecer os detalhes de suas tarefas” (Vives, apud Ponce, 1982, p.115)

Administração, cujos currículos, durante a formação desses cursos, foram bastante influenciados pelos seus congêneres dos Cursos de Economia.

Essa reflexão leva em consideração as condições que estimularam a organização da Escola de Administração de Empresas, não a partir de seu formalismo junto ao aparelho de Estado, como regulador e avalista de suas atividades, mas, sim, como essa escola foi construída ao longo do desenvolvimento socioeconômico do País, procurando entender como os currículos foram inseridos, assim como a que interesses ideológicos e de poder estavam atendendo.

3.1 O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E A ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA ESPECIALIZADA PARA A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

As transformações tecnológicas patrocinadas pela Revolução Industrial foram fundamentais para o aumento da reprodução capitalista (Landes, 1994). Na medida em que essas mudanças foram ocorrendo, trouxeram profundos reflexos nas relações sociais entre as classes envolvidas nesse processo. Ao verificar que, por um motivo ou outro, essas relações sofriam qualquer tipo de tensão, ameaçando o equilíbrio das forças envolvidas, empresário e classe trabalhadora, o aparelho do Estado interferia, seja pelo seu lado repressivo, seja pelo seu lado ideológico, lembrando-nos da opinião de Althusser (1980) que diz que, para ser legitimado, o primeiro age articulado com o segundo.

Conforme o empresário capitalista foi dominando mais a técnica de produção, criando cada vez mais excedentes que lhe possibilitavam um maior domínio do mercado, percebeu que teria que utilizar menos o aparelho repressivo do Estado, em detrimento dos aparelhos ideológicos, e, entre esses, a escola.

Mas, qualquer escola? Certamente, não. Agora, a empresa capitalista tinha necessidade não mais daquela escola que se dedicava, de um lado, à formação de uma pequena elite letrada; e, de outro, persistia em manter a grande massa popular na

ignorância, principalmente daqueles conhecimentos que interessavam para o desenvolvimento das práticas empresarias capitalistas no âmbito das empresas (Ponce, 1982).

Dessa forma, a Revolução Industrial, ao introduzir no processo produtivo uma divisão do trabalho bastante racional, obrigando cada operário a se encarregar de executar apenas uma parte dele e, ao mesmo tempo, dependendo do uso da ciência para expandir os meios físicos necessários para a expansão dos negócios empresariais, percebeu, por meio de seus representantes, com certa antecendência, que a instrução tinha um caráter fundamental para o crescimento capitalista, da mesma forma que, no século XVI, a burguesia mercantil utilizava suas escolas para instruir seus peritos mercantis. Essa é uma razão mais do que suficiente para bancarem, por conta própria, as primeiras escolas destinadas ao treinamento especializado de alguns de seus funcionários. Sabiam que aquele momento ainda não era o mais apropriado para deixar essa missão para o Estado, conforme foi feito nas épocas seguintes (Ponce, 1982).

Assim, o processo educacional adotado até então foi sendo modificado, na medida em que os representantes do novo capitalismo industrial perceberam que, para manter seus interesses, agora, como classe dominante, conquistados graças ao desenvolvimento e aplicação de conhecimentos que extrapolavam a simples exploração intensiva de uma mão-de-obra ignorante, dependiam, em grande parte, dos conhecimentos escolares fornecidos por uma organização escolar que progressivamente caminhava para ficar sob a tutela do aparelho de Estado. Para Wallerstein, apud Gomes e Silva (1997), essa tutela sobre a educação, tida, juntamente com as Forças Armadas, como as grandes entidades “unificadoras do povo”, vinha de encontro a uma das principais estratégias da ideologia liberal, característica da economia capitalista da época, que procurava expressar-se a si mesma mediante “três objetivos políticos principais: o sufrágio, o Estado de bem-estar social e a identidade nacional” (p. 4). Com essa combinação, os liberais tinham esperanças de tranquilizar “as classes perigosas” (p. 4) de um lado; e, por outro, garantir “a vigência, pelo menos, da modernidade da tecnologia” (p. 4).

Esse tipo de modernidade, cujos atrativos, segundo Wallerstein (1997), ainda não se esgotaram, exigia, assim como hoje, aplicação de métodos científicos e utilização de máquinas complexas, pessoas preparadas, com preferências para aquelas sabedoras dos conteúdos e da ideologia apropriados à compreensão pragmática de como tirar o máximo daqueles recursos. Afinal, a escola deve começar a cumprir sua parte dentro da estratégia do capitalismo liberal, como órgão auxiliar da produtividade empresarial, sob a ótica de divisão do trabalho especializado, essencial para garantir a “modernidade tecnológica” e esta, a continuidade da acumulação capitalista.

Diante desse quadro, a escola de administração nasce com a missão de auxiliar a alavancagem da Segunda Revolução Industrial, em sua fase inicial, principalmente dedicando-se à gestão “científica da matéria viva, o trabalho vivo” (Weil, apud Gomes & Silva, 1995, p. 37).

Assim, essas novas exigências apontam a necessidade explícita de se criarem escolas especializadas que atendessem, cada vez mais, aos requisitos do capitalismo industrial monopolista, substituindo progressivamente a concepção de um ensino generalista, voltado para formar um letrado, por aquele voltado para a técnica, para o pragmático, para o racional, sob os auspícios do método *científico*, cujas raízes já estavam sendo sedimentadas e testadas nas *escolas* desenvolvidas dentro das próprias empresas capitalistas encarregadas de formar os primeiros *administradores* por meio de conteúdos curriculares exclusivos que satisfizessem a aplicação e a divulgação das técnicas da moderna administração empresarial. Essas técnicas começavam a ser desenvolvidas por Taylor e Fayol, dando continuidade aos trabalhos e idéias de Charles Babbage e Andrew Ure, inspirados nos economistas clássicos, “que foram os primeiros a cuidar, de um ponto de vista teórico, dos problemas da organização do trabalho no seio das relações capitalistas de produção” (Braverman, 1987, p. 82).

O próximo passo dado pelos empresários e educadores profissionais foi conseguir a formalização, pelo aparelho do Estado, da regulamentação desta nova profissão, a de

administrador de empresas, necessitando, para tal, dar continuidade à organização e regulamentação de seus conteúdos pelo Estado, pois, em nível das empresas capitalistas, já tinham sido testados e aprovados. Considerando-se a importância das teorias administrativas no decorrer da formação burocrática do Estado, legitimando a sua própria administração como poder burocrático, não é difícil entender, nessa oportunidade, o seu interesse em adotar o mesmo procedimento quanto a uma escola que ajudaria a divulgar as modernas teorias administrativas tayloristas, auxiliando-o a legitimizar a “a administração, enquanto organização formal burocrática no âmbito do Estado” (Tragtenberg, 1980, p. 21), pois foi aí que ela “realizou-se plenamente, antecedendo de séculos ao seu surgimento na área da empresa privada” (p. 21).

Há que se considerar, ainda, uma classe média nos Estados Unidos, ávida para alcançar melhores posições sociais. Os empregos industriais eram tentadores nessa direção. Os reformadores educacionais da época tiraram proveito dessa situação, facilitando, assim, a oficialização e aceitação das escolas de administração pelo público externo. Elas representavam um passo a mais na emancipação da sociedade civil.

Nos próximos tópicos, procuraremos entender como foi o processo de organização da escola de administração, em primeiro lugar nos Estados Unidos, onde apareceram as primeiras escolas de administração dentro desse novo formato, para depois falarmos do caso brasileiro.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO BERÇO DO CAPITALISMO MONOPOLISTA

Para Manacorda (1999) e Ponce (1982), uma forte razão para os capitalistas não transferirem para o Estado essa missão de administrar e regulamentar o ensino profissional por eles iniciado, especialmente ingleses e franceses, pode, em parte, ser creditada aos próprios resquícios feudais remanescentes nessas sociedades, que demoraram a perceber o valor, ou dificultavam a difusão, e, principalmente, a organização dos aparelhos formadores

do conhecimento escolar, como uma das principais alavancas para o desenvolvimento econômico. Landes (1998), sobretudo quanto ao caso da Inglaterra, tem a mesma opinião. Falando sobre a supremacia da França e da Alemanha, na área de ensino profissionalizante, sobre a Inglaterra, a partir do século XIX, faz o seguinte comentário: “Recuperar o atraso transformou-se num salto em frente, ao passo que a Grã-Bretanha, tolhida na rede do hábito, ficava agora para trás” (p. 319). Lembrem-nos Manacorda (1999) e Ponce (1982) que, nos anos setecentos, a educação tinha um caráter preponderantemente político, principalmente pela influência ideológica da Revolução Francesa, movimento que contagiou o continente europeu com as conquistas ideais da burguesia revolucionária, ocupando o espaço de interação social, antes preenchido pela Igreja, agora contestado em frente a essa nova realidade.

Quanto à escola, a própria universidade européia permanece isolada até o século XVIII, reagindo sempre às tendências das transformações científicas, culminando com o fechamento da Universidade de Paris pelas forças da Revolução Francesa. As de Oxford e Cambridge, na Inglaterra, sofreram o mesmo destino. Mesmo grandes cérebros, como Newton, nesse período histórico, não faziam parte dos quadros universitários (Arienti & Tubino, apud Tubino, 1984).

Ao contrário, os Estados Unidos, que iniciam seu processo de industrialização após os países europeus, principalmente a Inglaterra e a França, têm a seu favor alguns fatos que favoreceram o aparecimento das primeiras escolas profissionais de nível superior, já sob a tutela burocrática do aparelho de Estado, estando, entre elas, a de administração de empresas, destinada à formação de uma gerência científica.

Entre esses fatos, Carnoy & Levin (1987) apontam, entre outros, aquele que talvez seja um dos mais importantes, isto é, o papel que a educação exerceu nas famílias americanas no transcorrer do século XIX. No começo daquele período, a escola, do primário ao superior, não tinha o caráter obrigatório, além de ser escassa e cara, ficando sob a responsabilidade municipal todas as suas demandas: formulação dos programas e

currículos, duração do curso, passando pela sua manutenção física e financeira, contratação dos professores e emissão dos certificados de conclusão, diferenciando-se de uma comunidade para outra. Entretanto, muitas famílias viam na educação, juntamente com a riqueza, o passaporte para sua emancipação e posição social, assim como para assumir a liderança política de sua comunidade.

Essa valorização da educação não aconteceu casualmente. Ela é fruto da influência daquilo que Weber (1992) chamou de moderno espírito do capitalismo, “no sentido de um estilo de vida normativo e revestido de uma ética” (p. 37), sobre a maior parte da população americana que tinha no protestantismo sua religião original. Para Weber (1982), o “espírito” do capitalismo teve, na tradicional forma de trabalho pré-capitalista, um dos seus principais oponentes quanto aos seus objetivos de lucratividade num contexto de racionalidade própria desse “espírito”. Tentando combatê-la, percebeu que a solução passava ao lado da questão salarial, pois “O homem não deseja ‘por natureza’ ganhar cada vez mais dinheiro, mas simplesmente viver como estava acostumado a viver, e ganhar o necessário para esse fim” (p. 38)

Dessa forma, se o salário não era uma variável motivadora, sendo, muitas vezes, até considerado como estímulo ao operário para que trabalhasse menos, isso fez com que o “espírito capitalista” voltasse sua atenção para disseminar a importância do senso de responsabilidade individual, procurando incentivar tudo o que pudesse contribuir para valorizar o trabalho. “O trabalho deve, ao contrário, ser executado como um fim absoluto por si mesmo – como uma ‘vocação’” (p. 39).

Se a variável salário não foi eficaz na mudança daquilo que Weber (1982) chamou de “tradicionalismo” (p. 37) e que vinha contra as necessidades do capitalismo moderno, agora, sob os auspícios religiosos do protestantismo, qual foi o processo para desenvolver tal atitude perante o trabalho, agora como “vocação”?

Tal atitude, todavia, não é absolutamente um produto da natureza. Ela não pode ser provocada por baixos salários ou apenas salários elevados, mas somente pode ser o produto de um longo e árduo processo de educação (Weber, 1982, p. 39).

Dessa forma, para Weber (1982), o processo de educação foi um poderoso aliado para que o capitalismo assumisse o “domínio das rédeas” (p. 39) em todos os países industriais e, assim, “recrutar sua mão-de-obra com relativa facilidade” (p. 39).

Como se pode perceber, a educação tinha um papel ideológico que auxiliava a manutenção da ordem e proteção ao governo, o que era fundamental para o crescimento capitalista. Assim, “a educação sustentaria a lei e a ordem e protegeria o governo” (Main, apud Carnoy & Levin, 1987, p. 26). Dessa forma, temas tão caros às comunidades, como mobilização social e civilizar os pobres, encontraram forte ressonância e favoreceram a expansão do ensino naquele país.

Quanto à realidade econômica, Carnoy & Levin (1987) apontam o papel da industrialização, principalmente pelo grande desenvolvimento alcançado nessa área pelos estados do Norte, considerados como um dos principais marcos que tendiam “a confirmar a crença de que a educação levava aos melhores dos novos empregos que então surgiam” (p. 26). É bom lembrar que as colônias da Nova Inglaterra, localizadas nessa região, foram “fundadas por *pregadores e graduandos* [grifo nosso] [...] por motivos religiosos” (Weber, 1982, p. 35), reforçando a visão weberiana da importância de o “espírito capitalista” anteceder ao “desenvolvimento capitalista” (p. 34), bem como suas conseqüências no imaginário social, reforçando a importância da educação, tida, nesse exemplo, como sinônimo de riqueza e progresso.

Esses fatos não passaram despercebidos pelos empresários e educadores profissionais interessados em manter “as rédeas em suas mãos” (Weber, 1982, p. 39). Ao notarem que o trabalho se deslocava do lar ou da oficina em pequenas comunidades, para o trabalho nas fábricas ou cidades industriais, perceberam que a família ou mesmo a escola

municipal “tornaram-se instrumentos inadequados para a socialização dos jovens para as novas realidades econômicas da vida americana” (Carnoy & Levin, 1987, p. 27).

Assim sendo, no final do século XIX, empresários e educadores profissionais foram se organizando para ocupar os espaços e controle dos conselhos municipais de educação, “e começaram a gerir as escolas de acordo com métodos empresariais modernos” (p. 28). Agora, revestidos de uma ideologia que simbolizava a modernidade da tecnologia, garantindo, ainda mais, as inovações constantes, materializadas em sua forma: o carro moderno de hoje é o obsoleto amanhã. Modernidade, cujo tipo “não se esgotou ainda” (Wallerstein, apud Gomes e Silva, 1997, p. 3).

Sob essa nova realidade, o ensino americano sofre uma nova reforma, afastando-se, a partir de 1916, do conceito de currículo uniforme, para os currículos profissionais, sendo esse fato um marco divisor entre a escola profissional destinada a preparar os filhos da classe trabalhadora e aquela destinada aos filhos dos profissionais de nível superior e empresários que ocupariam cargos diferenciados na hierarquia de trabalho em vigor (Carnoy & Levin, 1987).

Ao contrário dos países que iniciaram a Revolução Industrial na Europa, que demoraram aproximadamente três séculos para contar com um sistema educacional centralizado e organizado sob a chancela burocrática do aparelho de Estado, os Estados Unidos conseguiram esse feito em menos de um século, procurando tirar proveito da educação formal em um tempo recorde. Basta lembrar que, apesar de experiências educacionais bem-sucedidas na França, voltadas para a profissionalização, elas não tinham essa característica. Para atender a esse tipo de interesse, os empresários franceses, por exemplo, tiveram que criar escolas paralelas ao sistema educacional oficial. A Polytechnique e a Ecole Centrale de Arts e Manufactures são exemplos citados por Landes (1998).

Quanto ao Curso de Administração, apesar de essa última escola francesa citada por Landes (1998) ter servido de campo de treinamento experimental para profissionais dessa área, as condições socioeconômicas daquele país, nem do próprio capitalismo, ainda em fase do liberalismo, nessa época, 1829, não ofereceram as mesmas condições encontradas nos Estados Unidos, já no início do século XX, quando os efeitos da Segunda Revolução Industrial estavam entrando no seu período áureo, com o uso da eletricidade em expansão, indústria automobilística, entre outros. Com essas circunstâncias, os americanos souberam tirar proveito das experiências bem-sucedidas de treinamento profissional realizadas principalmente pelos franceses, como também do novo modelo de universidade, iniciado por volta de 1830, na Alemanha, onde instrução e pesquisa científica começaram a ser desenvolvidas sob o mesmo teto. Para Landes (1998, p. 117), “o modelo universitário alemão” coroou um sistema educacional que se tornou, no final do século, inveja e modelo do mundo”.

Ao contrário dos americanos, os ingleses não tiveram a mesma percepção das mudanças que estavam ocorrendo nesta relação trabalho-educação. A estratégia do aprender fazendo, tão eficaz no início da Revolução Industrial, já não era mais suficiente para fazer frente a uma tecnologia que necessariamente dependia do desenvolvimento das ciências, agora, não mais de forma empírica.

Assim, todas as condições eram favoráveis para dar início a mais uma profissão que pudesse auxiliar o poder burocrático da empresa privada a cumprir seu papel no processo de acumulação capitalista em franca expansão nos países centrais, ávidos para ampliar mercados, inclusive os exteriores. Essas oportunidades apareciam aos olhos daqueles que estavam procurando uma nova carreira, ansiosos para ascenderem socialmente, como um estímulo significativo para acelerar o início de uma nova profissão, assim como popularizá-la rapidamente.

Completando esse quadro, as teorias administrativas desenvolvidas por Taylor, no fim do século XIX, e por Elton Mayo, alguns anos depois, nos Estados Unidos, deram um

toque final para o êxito dessa missão, ao proporcionarem um forte referencial ideológico aos novos administradores. Elas, ao serem reconhecidas como produtos de pesquisas científicas, forneceram credibilidade necessária para completar o quadro inicial dos conteúdos curriculares do Curso de Administração. Entretanto, o papel das teorias administrativas nos programas dos Cursos de Administração extrapola essa importante contribuição nessa sua fase inaugural. Para Tragtenberg (1980), sua contribuição foi muito além disso. Essas teorias surgem e desaparecem através do tempo, de acordo com as determinações econômico-sociais existentes. Enquanto predominantes num certo momento histórico, transformam-se “em *teoria dominante*” (p. 15), assumindo, nessa medida, “*caráter ideológico*” (p. 15), entendido como poder dominante. Dessa forma, esse autor, critica esse “*processo de ideologização da Teoria Administrativa*” (p. 209), pela sua postura “como ontologia, despida de historicidade. Ela representa a tradução em linguagem administrativa da *praxis* econômico-social historicamente definida” (p. 209).

Assim, dentro de uma visão capitalista, tendo o utilitarismo e o racionalismo weberianos como seus principais suportes éticos para justificar a acumulação crescente do capital e a fragmentação do trabalho, agora entendido como vocação, por um lado; e, por outro, como desenvolvimento de técnicas facilitadoras para a expansão industrial, sequiosas por uma mão-de-obra treinada sob os auspícios de uma ideologia que desse sustentação aos desígnios do capital, materializada por teorias administrativas originárias do taylorismo, nasce a escola de administração de empresas nos Estados Unidos.

No tópico seguinte, discutiremos como foi esse mesmo processo de organização da escola de administração brasileira.

3.3 A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS CHEGA AO BRASIL: SUA ORGANIZAÇÃO

3.3.1 A escola de administração periférica: as semelhanças serão meras coincidências?

É importante lembrar que o ritmo cronológico observado na formação do administrador de empresas no Brasil segue, em linhas gerais, os mesmos passos dos países capitalistas do centro. Aqui, como lá, o treinamento desse profissional, voltado para à gerência, com ou sem uma escola especializada exclusiva para esse fim, vai sendo realizado no próprio local do trabalho ou em outras escolas, como a do engenheiro, principalmente, que vai ocupando os papéis do administrador profissional, a partir das necessidades de uma indústria nascente, enquanto essa profissão não tem um *status* nem organização própria, como veio a ocorrer posteriormente. Deve ser salientado que o currículo profissional chega ao Brasil na década de 30, com a introdução dessas disciplinas nos Cursos de Engenharia e a criação posterior da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, em 1946, no Rio de Janeiro, cujos estudos iniciais datam de 1931. Foi durante a década de trinta que os cursos superiores extrapolaram a tríade, Engenharia, Direito e Medicina. (Motta, 1994, p. 90; Kawamura, 1979).

O diferencial mais importante talvez não seja esse aspecto, mas, sim, o fato de que nos primeiros países, a criação dos cursos profissionalizantes originou-se de uma revolução industrial, impondo novos valores e exigindo a criação de conteúdos curriculares próprios, assim como organizações escolares diferenciadas, portanto originais, ao contrário do acontecido nos demais países periféricos, entre eles, o Brasil. “Os começos industriais da América do Sul não geraram uma revolução industrial” (Landes, 1998, p. 354). Portanto, apesar da mesma cronologia, nossos passos, quanto à formação profissional, foram tardios, sem a originalidade dos primeiros. Ao contrário, tentamos copiá-los sem, muitas vezes, observar as diferenças, culturais e econômicas que até hoje distorcem nosso sistema

educacional e, particularmente o Curso de Administração, como veremos no decorrer deste trabalho.

3.3.2 Da criação das condições favoráveis até a abertura das primeiras escolas de administração no Brasil

Colonizado por portugueses, com capitais vindos de várias nacionalidades, o País transformou-se, de certa forma, numa extensão da cultura européia, acrescida de alguns traços indígenas e africanos. Entretanto, as formas produtivas que foram se estruturando ao longo dos anos determinaram os perfis da sociedade brasileira, fruto, principalmente, das relações de produção escravista e predomínio do latifúndio, acompanhado, conforme era de se esperar, de um baixo nível técnico nas atividades agrícolas, predominantes no período, fazendo com que a sociedade brasileira tenha, “como marca registrada, um conservadorismo extremado, quer a nível da mentalidade, quer a nível da prática econômico-financeiro de sua burguesia” (Mazzeo, 1988, p. 13).

Assim, a classe dominante era muito reticente a qualquer tipo de novidades que pudessem colocar em perigo seu poder, não demonstrando, portanto, nenhum interesse em alterar a estrutura escravista, base de sua organização econômica. Nem mesmo a Independência alterou esse quadro.

Quanto ao liberalismo, sua aceitação se restringia aos aspectos do livre comércio, sem, entretanto, poder ser comparado com o que estava acontecendo na Europa, “já que a sociedade imperial brasileira era de profundo cunho agrícola e, dessa forma, fortemente influenciada por uma ideologia antiindustrialista” (Mazzeo, 1988, p. 18).

Completando esse quadro, Landes (1997), ao descrever sobre os infortúnios dos sul-americanos, em geral, e dos brasileiros, em especial, durante a fase de colonização, cita, em particular, o papel da religião católica, que, ao contrário do protestantismo, não foi pautado no sentido de auxiliar o processo de desenvolvimento econômico, quando muito o

da educação. Ao contrário, como nos lembra Freitag (1980), a Igreja procurou manter suas escolas aqui no Brasil, assim como em outros países católicos, quase como um monopólio exclusivo durante um longo período de tempo.

Essa situação perdurou até os anos vinte, quando o aparelho de Estado enfrenta forte oposição popular, com visível decadência da burguesia agrária, culminando com a crise capitalista de vinte e nove, que criou as condições para a Revolução de 30, que, em seu bojo, defendia algumas propostas modernizantes para fazer frente à crise instalada no País. Forçada pelas circunstâncias econômicas e sociais, a industrialização assume caráter prioritário, substituindo importações, exigindo mão-de-obra especializada, provocando, conforme Kawamura (1979), a criação do Ministério da Educação e a reforma do sistema educacional de 1932.

Entretanto, para Mazzeo (1988), a Revolução de 30 representa, de um lado, um aspecto de continuidade do espírito arcaico predominante na classe dominante, pois seu “real caráter, então, é um arranjo entre facções burguesas para a divisão do poder político e econômico” (p. 31). Por outro lado, esse movimento representa o redimensionamento do capitalismo brasileiro dentro de moldes modernos, mas, “não representa um rompimento revolucionário com a dependência e a subordinação do capitalismo nacional frente aos pólos desenvolvidos do capitalismo” (p. 32).

Para Covre (1982), esse processo modernizante privilegiava a formação e a valorização de uma mão-de-obra especializada, pois, a partir de agora, a industrialização e o planejamento econômico do Estado passavam a ser os principais eixos da estratégia desenvolvimentista, implicando uma maior valorização, principalmente, do técnico, possibilitando uma maior racionalidade às ações estatais.

Assim, o poder público vai incorporar em seu discurso e em suas ações o planejamento e a racionalidade técnica, estimulando o capital privado a seguir na mesma direção. Um bom exemplo é o fato de o governador de São Paulo, Armando Salles de

Oliveira, durante a década dos anos trinta, ter constituído um corpo de especialistas formado por engenheiros para desenvolver um trabalho de reestruturação administrativa daquele Estado, com ênfase na racionalização dos serviços públicos, com amplas repercussões na valorização de uma mão-de-obra técnico-administrativa (Kawamura, 1979).

Com essa valorização progressiva do técnico-administrativo e na falta de uma escola especializada para esse fim, pois faltavam ao sistema as condições mínimas necessárias para tal, tanto em nível organizacional, como na demanda por esse tipo de profissional de nível superior, a saída foi apelar para a escola de engenharia, que também passava por mudanças curriculares, redirecionando o foco de seu ensino, de genérico, teórico e elitista, para um ensino teórico-especializado, cumprindo, exatamente, o receituário funcionalista curricular dominante nas escolas profissionais americanas, transpostas para as escolas de engenharia brasileiras, dentro de um processo de transferência educacional em curso naquele período (Kawamura, 1979).

Têm-se novos currículos, novos conhecimentos, novos horizontes. Assim, engenheiros formados sob as reformas de ensino do aparelho escolar, agora, passando por disciplinas como Contabilidade Geral e Especial, Economia Política, Estatística e Organização Administrativa, após a reforma de 1932. Incentivados pelos professores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, procurando abrir novos espaços de trabalho, esses profissionais começam a gerar novos fatos ressaltando a importância da administração como fator de valorização da tecnologia. Entre esses fatos, registra-se a criação do Instituto de Desenvolvimento da Organização Racional do Trabalho (IDORT), constituindo-se um importante marco na difusão de técnicas racionais de planejamento e administração (Kawamura, 1979).

Então, a escola de engenharia pode ser considerada a primeira a adotar algumas disciplinas voltadas para a formação técnica do administrador, dentro da visão do currículo profissional, utilizado pela moderna Escola Superior de Administração, inaugurada nos

Estados Unidos. As escolas de economia, preconizadas pelas reformas da década de trinta, também começam a incorporar em seus currículos matérias ligadas à “ciência da administração” (Motta, apud Gomes, 1994, p. 88). Apesar disso, faltava ainda o essencial nessas escolas, ou, seja, a transmissão da legitimização de uma ideologia burocrática, papel que, nos Estados Unidos, já era preenchido pelas teorias administrativas tayloristas e das relações humanas. Essa complementaridade é o que falta para dar a forma final à escola de administração brasileira nos moldes capitalistas avançados.

O período da Segunda Guerra ajuda na consolidação do sistema de desenvolvimento, com base no planejamento racional, reforçando ainda mais a valorização do técnico, estimulando os esforços do Estado no sentido de acelerar a abertura de uma escola especializada e exclusiva de administradores no Brasil. Suas co-irmãs, a de economia e de contabilidade, já tinham recebido o aval do aparelho de Estado e se encontravam no limiar de suas atividades nesse período, incentivando a abertura de espaços para novas profissões, conforme o desejo já manifestado pelo Ministro Capanema, desde o início da Revolução de 30 (Motta, apud Gomes, 1994).

O segundo período do governo Vargas (1950-1954) continua com a mesma política de desenvolvimento econômico, estimulando o processo industrial e o seu planejamento, “que visa a aumentar a produtividade e desenvolver as riquezas nacionais” (Covre, 1982, p. 64).

A escola de administração de empresas estava cada vez mais próxima de se tornar realidade. Se, no seu primeiro governo, Vargas, tomou a iniciativa de lançar as sementes de uma instituição que cuidasse de organizar essa nova escola, voltada para atender ao setor público e privado; no segundo mandato (1950-1954), Vargas toma a iniciativa de transformar em realidade a criação de escolas voltadas para a formação de uma burocracia destinada a atender aos setores públicos e privados. Assim, o Decreto-lei n. 6.693, de 1944, que criou a Fundação Getúlio Vargas, entidade que “se ocupará do *estudo da organização racional do trabalho* e do preparo do pessoal para a administração pública e privada”

(Covre, 1982, p. 65), deu lugar, em 1952, a uma realidade: foi inaugurada a Escola Brasileira de Administração Pública, destinada a formar uma burocracia especializada no gerenciamento estatal. A seguir, em 1954, a Fundação realiza sua primeira experiência no campo de administração de empresas, oferecendo um curso intensivo dessa natureza, pela da Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo. Em 1955, realiza seu primeiro curso de graduação, com essa turma formando-se em 1958, já sob o governo Kubitschek (1956-1960), que procurou imprimir um estilo de desenvolvimento pautado pela abertura econômica e um processo de modernização do País, dando ênfase a seu famoso Plano de Metas. Uma delas dedicada inteiramente a um programa de formação de pessoal técnico, com destaque no ensino profissionalizante.

Uma nova profissão, com organização e conteúdo curricular próprio, começa a fazer parte do cenário educacional brasileiro: o administrador de empresas. Estava criada “oficialmente” a escola de administração de empresas no Brasil.

3.4 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO BRASILEIRA

3.4.1 Principais legislações sobre o currículo do Curso de Administração

Neste tópico, procuraremos levantar alguns elementos que nos ajudem a entender como foram organizados os primeiros currículos das primeiras escolas de administração aqui no Brasil, especialmente a Escola de Administração de Empresas de São Paulo, pertencente à Fundação Getúlio Vargas, fundada em 1954, fruto de um acordo entre essa mantenedora e a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos), cujo currículo foi construído a partir da experiência americana, sem nenhuma interferência legal, visto que a profissão ainda não estava regulamentada. A partir da aprovação da Lei n.º 4.021/61, que deu origem à Lei de Diretrizes e Base e à própria regulamentação da profissão do administrador de empresas pela Lei n.º 4.769/65, o Curso de Administração teve regulamentado seu currículo mínimo pelo Parecer n.º 307/66. Outro marco legal na

trajetória do currículo do Curso de Administração foi o Parecer n.º 433/93, aprovando o novo currículo mínimo desse novo curso. Com a aprovação da Lei n.º 9.394/96, que deu origem à nova LDB, prevendo mudanças na política do currículo, foram introduzidas as novas diretrizes curriculares, que, após discutidas em seminários e encontros promovidos principalmente pelo Conselho Federal de Administração (CFA), estão em fase de aprovação no âmbito do Ministério da Educação.

3.4.2 A trajetória do currículo do Curso de Administração no Brasil sob a visão da teoria crítica do currículo

Apesar de o primeiro currículo especializado em administração ter sido inaugurado pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, pertencente à Fundação Getúlio Vargas, fundada em 1954 nessa cidade, mesmo sem aprovação formal do aparelho de Estado, suas origens devem ser procuradas nos idos da década de trinta, quando se inicia um processo de “renovação das elites dirigentes” (Motta, apud Gomes, 1994, p. 83), que levou à criação de novos cursos universitários, entre 1930 e 1945, especialmente o Curso de Economia, que teve sua formação acadêmica regulamentada, consolidando-se a “percepção do saber econômico como um saber *técnico*, necessário para gerir uma economia cada vez mais complexa” (p. 83) ao lado da demanda de especialistas em questões econômicas, que corresponde à “crescente participação do Estado brasileiro na vida econômica”, fruto de “movimento mais global que marcou a década que se seguiu à Grande Depressão de 1929” (p. 84).

Esses fatos foram essenciais para a importância estratégica que adquiriram “em toda parte os *ministérios econômicos*” e “os especialistas em questões econômicas” (p. 84). Esses especialistas econômicos começam a apoiar temas, como a organização científica do trabalho, assim como a eficiência da administração pública, dando início ao ensino de administração no Brasil, onde os conteúdos e o discurso oficial começam a privilegiar uma “mentalidade científica” (p. 84), substituindo uma “mentalidade retórica e bacharelesca” (p. 84).

Assim, dentro dessa “ideologia pós-liberal neocapitalista que emerge como contraponto ideológico da redefinição das funções do Estado, pelo qual este passa a se caracterizar como agente planificador” (Pereira, 1971, apud Covre, 1982, p. 61), em que a técnica e o conhecimento científico passam a ser cada vez mais valorizados, por meio da reforma Campos, na década de trinta, um dos projetos prevê a criação de uma “faculdade de ciências econômicas na Universidade do Rio de Janeiro e de reorganização do ensino comercial, através da criação do Curso Superior de Administração e Finanças” (Motta, apud Gomes, 1994, p. 84). Entretanto, apesar de esses projetos revelarem a preocupação em formar quadros de especialistas capazes de levar adiante a tarefa de aumentar a eficiência da administração pública, o Curso Superior de Administração e Finanças, embora devesse “conferir o título de bacharel em ciências econômicas” (p. 85), na realidade, visava “muito mais atender aos reclamos de contadores e atuários ávidos por um diploma superior, do que propriamente formar especialistas em economia” (p. 85), pois estava claro que o interesse maior era “formar quadros para os cargos políticos” (p. 85), principalmente para a área diplomática na qual atuariam como adidos comerciais. A seleção das disciplinas curriculares, conforme o Decreto n.º 20.158/31, mostra o aspecto da intencionalidade em privilegiar uma formação em que o Direito tinha uma participação especial, pois, das dezessete cadeiras a serem ministradas em três anos, “valorizava disciplinas jurídicas, especialmente o direito comercial e internacional” (p. 85). Essas disciplinas correspondiam a 42% do conjunto total das matérias. Assim, o currículo não só mostra a ideologia da classe dominante, como também seu aspecto cultural bacharelesco que privilegia o poder burocrático dessa mesma classe no aparelho de Estado.

Entretanto, em frente ao fortalecimento de uma nova ordem global que começa a se impor,

...a percepção da defasagem entre o ritmo do progresso material do país, que se pretendia acelerado, e o tradicional aparelho de ensino, incapaz de produzir um conhecimento científico sobre a realidade nacional, motivou diversas outras iniciativas voltadas para a criação de centros de formação de modernos quadros administrativos (Motta, apud Gomes, 1994, p. 85).

Esse “espírito científico-modernizante”, visto como responsável pela entrada do “Brasil nos *novos tempos*” (p. 85), começa a impregnar os currículos não só do novo Curso de Economia que se pretende implantar, para produzir um bacharel em economia *pragmático*, como também do próprio Curso de Sociologia, criado em abril de 1933, sob o nome de Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, que tinha o “objetivo fundamental” (p. 86) de fazer a “substituição de um saber *literário*, supostamente desvinculado da realidade nacional, por um saber *sociológico*, comprometido com um conhecimento calcado em pesquisas empíricas, capazes de revelar o *verdadeiro* país” (p. 86).

Dentro desse cenário, a “sociologia se implantou no Brasil, até certo ponto, com a missão de ser a ciência de *salvação nacional*” (p. 86), capaz, de um lado, de “permitir uma nova visão do país, certamente mais nítida e objetiva” (p. 86); e, de outro, de “ser a base de formação de uma nova elite, comprometida com uma condução mais eficiente das decisões do governo” (p. 86).

A análise do currículo do Curso de Sociologia possibilita-nos ver essa preocupação com a introdução de disciplinas “que permitiam a formação de uma elite dirigente com conhecimento técnico-científico capaz de organizar a sociedade: sociologia, economia social, estatística, economia internacional, ciências políticas, finanças públicas” (p. 86), entre outras. Isso, ao lado da necessidade de técnicos com competência administrativa “equipados com dados objetivos” (p. 86), que pudessem exercer eficientemente suas atividades, podendo “intervir na realidade nacional” (p. 86). Dessa forma, o cientista social “precisava ser um *técnico* detentor de conhecimento também na área econômica” (p. 86).

Essa visão de mudança, principalmente por parte das elites dominantes, fica mais evidente nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, onde, apoiadas pelos grupos privados locais, começam a ser estabelecidas as primeiras escolas superiores de economia e de sociologia do País, durante as décadas de trinta e quarenta, que exerceram

papel importante não só na formação dos primeiros administradores “modernos” do Brasil, como também nos traços de ideologia e cultura dominante que permeiam a organização dos currículos dos Cursos de Administração de Empresas até nossos dias.

Assim, como nos Estados Unidos, as associações das elites empresariais passam, a partir do fim do século XIX, a ocupar espaços, cada vez maiores, na condução da política educacional daquele país (Carnoy & Levin, 1987), associando-se com os especialistas em educação, procurando, mediante a seleção e organização dos currículos escolares, garantir uma “hegemonia ideológica e cultural” (Apple, 1982) dos conhecimentos repassados nas escolas e, dessa forma, promover a manutenção do poder do grupo dominante. Aqui, no Brasil,⁴ apesar de algumas diferenças de conteúdo, as formas foram praticamente iguais, pois houve “o reconhecimento de que a reestruturação do sistema escolar extrapolava a esfera educacional, constituindo-se um elemento fundamental de poder, e transformou a questão de ensino do Brasil numa arena política” (Motta, apud Gomes, 1994, p. 88).

Tanto naquele país, como aqui, no Brasil, fica evidente a preocupação da classe dominante em utilizar a educação e o currículo como forma de controle social (Moreira, 1995). A partir daí, cada grupo, ao procurar defender os interesses de classe que mais se ajustam a aspectos das subculturas encontradas no seu interior, procura, sem se afastar da ideologia comum que une esses grupos entre si e ao poder de Estado, de acordo com sua força política naquele momento, fazer prevalecer a transmissão desse ou de outro conhecimento que interesse particularmente atender aos aspectos econômicos e/ou culturais e que se apresente como uma vantagem competitiva no controle do poder por aquele dado segmento.

Esta situação de luta pelo poder hegemônico por parte de um desses grupos, por meio do domínio de política educacional, é refletida na organização dos currículos dos Cursos de Economia, precursores do futuro modelo adotado para os Cursos de

⁴ Vide considerações que faz a respeito da participação das Associações de Classes Empresariais, ligadas ao Conselho Nacional das Indústrias (CNI) na organização escolar e curricular das escolas técnicas e superiores do País (Neves, Lúcia Maria W., 1998).

Administração, põe em evidência uma clara fragmentação do saber, que procura, assim, satisfazer os vários interesses ideológicos e culturais dos grupos dominantes. A Reforma Campos, quanto ao currículo do Curso de Economia, procura conciliar as sugestões do relator Valdemar Falcão, representante de uma parcela de “um grupo intelectual tradicional, ligado às oligarquias agrário-exportadoras” (Moreira, 1995, p. 97), com as do novo grupo representante “de intelectuais modernos, mais progressistas” (p. 97).

Valdemar Falcão, mesmo reconhecido como conhecedor de economia, pois, além de ter ocupado vários cargos nessa área dentro da burocracia governamental, era professor universitário dessa disciplina, entretanto, por outro lado, “como representante da Igreja Católica” (Motta, apud Gomes, 1994, p. 88), procurou enfatizar, em seu relatório, “a integração entre as duas áreas (econômica e filosófica), rejeitando a especialização técnica, fruto de uma mentalidade *utilitarista, individualista e tecnicista*.” (p. 88). Para esse relator, “A preparação de uma elite política, afinada com os valores espirituais e distantes do *falso caráter científico do marxismo*, deveria ser o objetivo maior da nova escola” (p. 88). Além disso, o relator lutou e conseguiu que a “reserva de mercado de trabalho na administração pública para os formandos foi mantida, assegurando-lhes, pelo art. 4º, direito de preferência nas nomeações para os altos cargos da administração pública” (p. 88).

O novo titular da pasta de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, apresentou, em 1936, um substitutivo ao projeto Falcão que, apesar de realçar o “papel decisivo” (p. 89) que a universidade tinha na preparação da elite política, “capaz de organizar, mobilizar e comandar a nação” (p. 89), reconhecia, também, que “era preciso, no entanto, investir na formação de uma nova elite, pronta a ser o *corpo técnico*, o bloco da atividade humana, com capacidade bastante para assumir, em massa, cada um no seu setor, *a direção da vida do Brasil*” (p. 89). O substitutivo Capanema se reflete na organização do currículo do Curso de Economia, no qual se prevê, após três anos de currículo comum, com ênfase na especialização, “o aluno optar entre economia e política” (p. 89). Esse diferencial, a organização do currículo, é a marca principal do projeto Capanema em relação ao projeto Falcão, no qual fica evidente que o “objetivo da faculdade a ser criada deveria ser o de

formar técnicos especializados na administração dos negócios públicos; no caso específico da economia, o intuito era prepará-los para gerir os estabelecimentos públicos” (p. 89). Assim, o currículo proposto diminuía o peso das cadeiras jurídicas, aumentando o peso das econômicas. Quanto à reserva de mercado para os novos *bacharéis* continuavam os mesmos privilégios previstos no projeto Falcão.

Assim, ao mesmo tempo, as elites econômicas, embora a contragosto, em “frente aos novos tempos” (p. 89), principalmente pela crise de 1929, aceitaram a crescente intervenção do Estado na economia, desde que “essa intervenção fosse *bem-orientada* [grifos nossos]” (p. 90). E essa orientação da atuação estatal por parte da elite passa pela sua capacidade em exercer certo controle sobre seus rumos. Para conseguir esse intento, implicava despertar “a elite para a importância dos assuntos econômicos e financeiros, com maior clareza de que antes” (p. 90). Afinal, “*era perceptível a necessidade de conhecer em seu conjunto e em minúcias, a base de nossos problemas econômicos* [grifos nossos]” (p. 90).

Paralelamente a essa luta que se trava nos bastidores da organização escolar, onde cada grupo defende um currículo feito sob medida para satisfazer seus interesses ideológicos, atrasando, inclusive, a criação da primeira escola superior de economia brasileira, com ênfase na formação do *técnico*, o Estado, por outro lado, ao ampliar sua ação na esfera econômica, não só aumenta quantitativamente sua presença na esfera econômica, aumentando suas agências especializadas, como também “seu potencial regulatório” (p. 90).

Ao adotar tal estratégia, dentro de uma visão gramsciana, o aparelho de Estado não só prestigia seu quadro de técnicos, seus intelectuais orgânicos, como também procura apoio da sociedade civil, criando diversos conselhos técnicos dentro da máquina pública, reservando algumas das vagas para os representantes da burguesia empresarial emergente, conseguindo apoios importantes, não só para sua “crescente política de centralização

político-administrativa” (p. 91), ao mesmo tempo em que fortalecia o papel dos técnicos, como imprescindíveis na condução desse processo.

E qual foi o resultado dessas ações do Estado no âmbito escolar e do currículo? Bem, ao prestigiar seus técnicos e demonstrar a importância desse conhecimento para promover o *progresso* do País, procura criar uma hegemonia na forma de encarar o papel, o conhecimento pela classe dominante, que, até aqui, estava apenas preocupada em controlar seus detentores, representantes do Estado, para que não ultrapassassem o limite do suportável, em relação aos seus interesses particulares, mas, por outro lado, começam a vislumbrar espaços para que os *profissionais técnicos em administração* viessem a atuar futuramente em suas empresas. Afinal, até então estavam apenas “preocupados com a formação de quadros (do Estado), menos para a administração de seus negócios (geralmente de gerência familiar), e mais para garantir uma eficiente e bem orientada atuação do Estado” (p. 97).

Esse apoio aos quadros de técnicos especialistas da área econômica permitiu que seus representantes, com figuras como Eugênio Gudín e Octávio Bulhões, pudessem intervir não só na seleção da clientela das primeiras escolas voltadas para um ensino de economia moldado dentro desse escopo de especialização técnica, pois até então as escolas montadas, eram “muito mais de contabilidade” (p. 96), como também na demarcação do espaço da economia, além de “participarem através de propostas de currículos e de projetos de faculdade que atendessem às suas aspirações científicas e profissionais” (p. 98).

Coroando essa fase preparatória, seus efeitos começam a ser sentidos na condução da política educacional do Estado. Além de promover modificações nos critérios de seleção dos futuros economistas, os currículos que começam a ser utilizados por essas novas escolas perdem o caráter de uma cultura bacharelesca, passando a incorporar conhecimentos condizentes com uma nova cultura educacional, tornado-se, assim, um “currículo voltado especificamente para a formação do economista” (p. 99). É esse contexto que vai servir de pano de fundo para justificar a criação da Fundação Getúlio Vargas, em

1944, futura gestora do primeiro Curso de Administração de Empresas no Brasil, fruto desta ideologia tecnicista-burocrática, que irá ser espelhada não só pela formação de seus futuros profissionais, como, principalmente, pela organização dos seus currículos.

3.4.3 FGV ¾ o berço do currículo do administrador de empresas no Brasil

Fleury (1990), ao desenvolver sua proposta metodológica para desvendar a cultura de uma organização, sugere que abordemos, entre outros itens, o seu histórico e indica que se deve “recuperar o seu momento de criação”, de sua inserção no contexto político e econômico da época, propiciando, assim, um “pano de fundo para compreensão da natureza da organização, suas metas e seus objetivos” (p. 42). Logo, tão importante como este “momento de criação”, analisar “o papel do fundador é fundamental” (p. 44), pois, ao mesmo tempo em que “detém a concepção sobre o projeto da organização tem o poder de estruturá-la, desenvolvê-la e tecer elementos simbólicos com esta visão” (p. 44).

A partir dessas sugestões, acreditamos que o contexto socioeconômico do momento da criação da Fundação Getúlio Vargas revestia-se de crescente valorização da técnica do especialista. Essa observação é confirmada pela própria justificativa de sua criação, que se inseria “no conjunto de iniciativas que visavam formar *os técnicos de que tanto necessitavam os serviços públicos, a indústria e o comércio* [grifos nossos]” (Motta, apud Gomes, 1994, p. 100), reafirmando “a urgência de readaptar o sistema escolar à necessidade de especialização que passou a dominar os empreendimentos públicos e privados” (p. 100). Esses fatos, dentro do cenário que estamos traçando neste nosso trabalho, até aqui, permitem-nos compreender que a natureza dessa instituição, suas metas e objetivos, dentro de um contexto político autoritário e centralizador, certamente propiciaram uma cultura curricular de acordo com esses valores, ou seja, um currículo mais de acordo “com a racionalidade técnica que da racionalidade crítica” (Moreira, 1995, p.134).

Examinando a trajetória de seu fundador, Luiz Simões Lopes, podem-se verificar algumas evidências que nos permitem deduzir o caráter pragmático e tecnicista que acompanhou os primeiros currículos do Curso de Administração. Esse personagem foi o inspirador e responsável pela criação do antigo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1938, “verdadeiro alicerce da Administração no Brasil, com sua escola de Serviço Público” que, por sua vez, foi influenciada pelo professor Roberto Mange, “seguramente, o introdutor no Brasil, dos fundamentos da Racionalização e da Organização” (Documenta 391, Parecer 433/93). Além de ter sido o assistente técnico de um dos fundadores pioneiro do IDORT, o engenheiro Armando Salles de Oliveira, ex-governador de São Paulo, no início da década de trinta, um ferrenho defensor das práticas administrativas racionais, governante do Estado mais poderoso do País, tomou a iniciativa de contratar uma consultoria desse instituto para reorganizá-lo administrativamente, ajudando sobremaneira a reforçar uma cultura educacional técnica e racional.

Ainda à frente do DASP e de sua escola de Serviço Público, já com grande experiência educacional nessa área e promotor de diversos convênios com técnicos estrangeiros, principalmente americanos, especialistas na área de transferência curricular, Lopes recebe a incumbência de criar a Fundação Getúlio Vargas dentro do escopo já mencionado. Pode-se concluir que essa nova entidade carrega para o seu interior toda essa herança cultural, pois o fundador tem um importante papel, conforme já mencionado no início desse tópico.

Assim, dentro desse contexto histórico-cultural, os currículos da Fundação Getúlio Vargas apontam a formação de técnicos especialistas, com sólida formação matemática, primeiramente na área econômica. Até hoje impera uma cultura quantitativa que, alimentada pelo seu espírito pioneiro, foi responsável pela criação do “mais importante centro de estatísticas econômicas do país” (Motta, apud Gomes, 1994, p. 102), famoso até hoje.

Quanto à área do ensino de administração, a história não foi diferente. A burguesia empresarial, que antes não via necessidades de contratação de técnicos para suas próprias empresas, mas apenas para controlar e aumentar a eficiência do Estado, ao começar a participar, via conselhos técnicos, entre outros, dessa nova ideologia, que procura valorizar este novo capital, o cultural (Apple, 1982), não só o apóia como um valor que tende a ser hegemônico, como também começa a reivindicar para as empresas privadas a criação de uma escola específica para treinar seus intelectuais especializados, nos mesmos padrões dos economistas. Assim, é de se esperar que o currículo dessa nova escola seja planejado e organizado dentro desse quadro ideológico e cultural.

É bom ressaltar que a ajuda de técnicos educacionais estrangeiros, principalmente americanos, foi considerável no que se refere principalmente à transferência educacional envolvendo currículos, tanto na escola de economia quanto na de administração, nesse período. Basta lembrar que a Escola de Administração de São Paulo, onde se desenvolveu o ensino de administração de empresas da FGV, foi estruturada, assim como seus primeiros professores foram treinados, pela Michigan University, e os professores dessa universidade permaneceram como consultores daquela escola por um longo período, após sua fundação. Mais ainda: os professores americanos foram os responsáveis diretos pela formação da primeira turma de administração, especialmente a partir do terceiro período escolar, adotando “um método de ensino rigidamente copiado da Universidade de Michigan (onde havia tempo integral para universitário). A ênfase na análise financeira, apoiada em sólida matemática e estatística” (Covre, 1982, p. 92). Entretanto, como nos alerta Moreira (1995), apesar de a forte influência americana na questão de transferência educacional daquele país para o Brasil ser bastante considerável, é interessante não considerar essa questão sob uma visão reducionista, pois a

...tradição curricular americana não poderia sido introduzida em nossas universidades sem ter sido contaminada pela maneira como nossos educadores lidavam com questões curriculares, filtradas pelas idiossincrasias das tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras e, finalmente, adulterada ao ser transmitida e utilizada por nossos professores e especialistas (Moreira, 1995, p.43).

Nesse deste contexto, na sua gênese, o Curso de Administração traduz uma cultura de uma nova burguesia empresarial, ansiosa por aquela modernidade apontada por Wallerstein, apud Gomes e Silva (1997), cujos atrativos ainda não se esgotaram, ou seja, aplicação de métodos científicos, máquinas complexas, pessoas preparadas, com preferência para aquelas *“sabedoras dos conteúdos e da ideologia à compreensão pragmática de como tirar o máximo daqueles recursos [grifos nossos]”*. E o currículo, como expressão cultural e ideológica do grupo dominante, vai ser traduzido pela transmissão de um conhecimento que perpetue o desse grupo. E é exatamente isso que expressa o primeiro currículo do Curso de Administração, planejado e organizado para a primeira escola de administração brasileira, bem como todas as reorganizações curriculares posteriores, feitas por ocasião da regulamentação da profissão de técnico em administração; pelo Parecer n.º 306/66, de acordo com a LDB de 1962; Parecer n.º 433/93, que reformula o currículo mínimo anterior, procurando dar “novos” rumos ao currículo atual. A seguir, faremos alguns comentários sobre esses momentos marcantes na história do currículo dos Cursos de Administração, procurando, pela literatura e leitura dos textos legais, confirmar nossas percepções expostas até aqui.

3.4.4 Nasce o primeiro currículo especializado para formação do administrador de empresas no Brasil

Como nos lembra Apple (1982, p. 101), “qualquer esforço sério para compreender a quem pertence o conhecimento que se introduz nas escolas deve ser, por sua própria natureza, histórico”. Dessa forma, para que entendamos o que acontece hoje no currículo das escolas de administração, é importante fazermos uma rápida trajetória a partir da organização do currículo especializado da primeira escola de administração brasileira, a Escola de Administração de São Paulo, pertencente à Fundação Getúlio Vargas, inaugurada em 1954, tendo sua primeira turma se formado em 1958.

É bom lembrar, primeiramente, que não foi pequena a influência americana na organização curricular brasileira, mormente no caso do Curso de Administração, visto que

ele foi organizado por um convênio com a Universidade de Michigan, inclusive foram seus professores responsáveis pelas aulas, a partir do 3.º ano, da primeira turma desse novo curso. “Tal convênio revela a influência do ensino de administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciado, sobretudo, através de currículos e bibliografias” (Andrade, p.19). Além disso, os Estados Unidos foram o primeiro país a organizar esse curso, assim como seu currículo. Entretanto, como nos lembra Moreira (1995), apesar dessa grande influência americana, não se pode esquecer de que muitos de nossos traços culturais, principalmente da classe dominante, foram incorporados, em muitos aspectos da organização curricular brasileira. Covre (1981) confirma, em seu estudo pioneiro sobre a formação da ideologia dos alunos de administração da FGV-São Paulo, esse ponto de vista, quando analisa alguns aspectos de seus primeiros currículos.

Ao comentar sobre o primeiro currículo introduzido na escola de administração brasileira, Andrade (1997, p.10), admite essa influência ainda presente no currículo de administração, lembrando que,

...com o passar do tempo, desde o início do século, pode-se perceber que os velhos padrões que transmitem um corpo comum de conhecimentos administrativos e muito específicos, transformou-se no núcleo do currículo de quase todas as escolas de administração dos Estados Unidos e aparentemente de todo o mundo.

Entretanto, a “esse núcleo do currículo norte-americano” importado pela FVG-SP foram adicionadas algumas peculiaridades locais, especialmente da classe dominante, responsável pela criação dessa escola, procurando aumentar seu poder e controle social, pela organização escolar e por seu currículo.

Apple (1982), ao comentar a influência das primitivas comunidades americanas sobre o currículo escolar dos Estados Unidos, no fim do século XIX, cita esse fato como um excelente exemplo, para “uma análise das ligações que a escola mantém com outras instituições” (p. 96). Assim, procura mostrar que, naquele país, os interesses sociais e econômicos defendidos pelos mais influentes especialistas em currículo “não eram neutros

nem fortuitos. Eles incorporavam compromissos com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas que, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (p. 97). Dessa forma, os mecanismos criados por meio de uma política educacional e cultural para cumprir esses compromissos transformam o currículo numa forma de controle social, a partir das conexões entre poder e cultura. Apple (1981) ainda lembra que “o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham [...]. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola produz” (p. 98).

Como a filosofia norteadora da classe dominante, quanto às finalidades do ensino universitário, inclusive o Curso de Administração, entendeu “que o ensino superior deve servir à produtividade econômica” (Covre, 1981, p. 86), tratou de dar significado legítimo ao conhecimento transmitido pela nova escola, ligando-o, num primeiro instante, a uma ideologia desenvolvimentista nacionalista, durante o governo Vargas, para, logo depois, durante o governo Juscelino, e principalmente nos governos militares, relacioná-lo com uma ideologia desenvolvimentista ligada à grande empresa, ou ao “grande capital” (Covre, 1981).

Essa imagem do caráter modernizante desse novo profissional vai ser incorporada aos aspectos culturais do currículo do Curso de Administração de Empresas, reforçando principalmente a transmissão de conteúdos técnicos e especializados, necessários para que aquele profissional pudesse ser considerado como tal. Afinal, sua atuação deveria se pautar pelo lado do interesse do capital. E para o capital o que interessava naquele momento era um profissional dotado de uma *cultura técnica*. Essa situação, analisada sob esse enfoque, mostra a escola e o currículo como responsáveis pelo papel que exercem como *reprodutores culturais* dos valores da classe dominante, ao validarem seu capital cultural em frente às demais classes sociais (Bordieu, 1982).

Esse cenário pode ser comprovado pela análise das disciplinas curriculares feitas por Covre (1981) dos anos: 1957, 1961, 1966, 1968, 1971 e 1976 (ANEXO I). Como essa

autora demonstra, pela sua análise, as disciplinas de cunho técnico representavam quase 70% do total das disciplinas obrigatórias do currículo da FGV-São Paulo, durante a década de cinquenta, época da fundação da escola. Essa participação das disciplinas técnicas vai diminuindo progressivamente, a partir de 1961, quando representava aproximadamente 65%, passando para 58% no final do ano de 1976, ou seja, as disciplinas humanas do currículo obrigatório, que representavam quase 31% do total de disciplinas em 1957, passam a representar 42% sobre esse mesmo total.

Os motivos desta mudança, do enfoque técnico para o enfoque humano, verificada no currículo obrigatório da escola durante esse período, foram analisados por Covre (1981) sob dois aspectos. Caso essas mudanças nas disciplinas curriculares obrigatórias sejam examinadas pelo lado das mudanças processadas na economia, naquele período, quando dois projetos de desenvolvimento capitalista se delineavam, o “autônomo” e “associado”, marcados por uma “ideologia desenvolvimentista” (p. 103), que vai “incorporando mais intensamente os traços da ideologia neocapitalista, ou a defesa dos interesses do Grande Capital, não parecem refletidas diretamente nesses currículos” (p. 103). Entretanto, se as mudanças curriculares forem examinadas sob o aspecto de “direções formativas” (p. 103), aí, sua interpretação torna-se “muito significativa” (p. 103). Tomando-se, de um lado, a formação *técnica* e, de outro, a formação *globalizadora*, constata-se que esta segunda vem prevalecendo. Para Covre (1981 p. 104).

Tal prevalência nos informa sobre a posição de vanguarda da EAESP com centro veiculador e mesmo produtor de teorias que vêm atender a interesses do grupo dominante de forma mediata, a longo prazo, enquanto a primeira direção parece refletir uma posição mais imediatista.

Assim, o maior peso das disciplinas curriculares do Departamento de Administração, ao ceder seu lugar hegemônico ao Departamento de Ciências Sociais, aparentemente significando uma maior humanização do curso, não “parece ser a realidade. cremos o que sucedeu realmente foi um processo de maior *especialização* dos cursos, ao mesmo tempo em que intensificou-se o *nível formativo*, em termos de matérias da área de Ciências Sociais” (p.104).

Essa mudança na composição do currículo das disciplinas obrigatórias, relegando a um segundo plano a formação de práticas gerais, “básicas à atuação de qualquer administrador” (p.104), de responsabilidade das disciplinas do Departamento de Administração, significa maior complexidade econômica, requerendo uma mão-de-obra mais especializada, passando a refletir na redistribuição das disciplinas “não de forma mecânica, mas a partir da pressão e necessidade de manter o nível de atendimento de profissionais” (p. 104). Desse modo, no período de 1957 a 1976, aumentou o peso de certas áreas do conhecimento no currículo, como verificado na Economia, que passou de 8,2% para 11,6%; Mercadologia de 8,2% para 9,3%. Já a área de Finanças, a que mais recebeu atenção em 1957, dado o fato da própria orientação dos professores americanos, cuja tônica recaía sobre ela, teve que ceder espaço para atender às outras especificações, *marketing* e economia, “agora igualmente necessárias” (p. 104).

Quanto ao acesso do Departamento de Ciências Sociais, “à posição hegemônica, revelando o aumento do nível formativo, tem grande importância em termos de posição ideológica” (p. 104). Esse quadro serviu até de motivo para provocar conflito entre a orientação curricular da FGV-Rio e a de sua congênere em São Paulo. Enquanto a primeira representa uma posição mais *conservadora*, esta última, ao aumentar suas disciplinas curriculares na área de Humanas, indica sua situação “mais de vanguarda, em termos da defesa dos interesses do Grande Capital, haja vista que um administrador, para tomar decisões adequadas na fase atual do Capitalismo, necessita ter uma visão global da sociedade e de seus mecanismos” (p. 105)

É importante, ainda, refletir sobre o currículo das Ciências Humanas ministrado no Curso de Administração, que tende a “ser ministrado não em sua forma crítica da realidade social; mas sim como técnicas, também que informem sobre a realidade em que o administrador vai atuar” (p. 105). Para Covre (1981), as disciplinas, Sociologia, Política, Direito, Psicologia, Economia, etc., como *técnicas*, “têm uma importância capital na formação de profissionais, tal como pretende a EAESP, de candidatos com fácil acesso às cúpulas administrativas, cujo conhecimento obtido pelas ciências humanas é

imprescindível, desde que o homem de cúpula é um homem político” (p. 106). Ressalta, entretanto, que esse conhecimento da área de Humanas vai ser útil para o administrador tomar “decisões criativas que envolvem a relação com o governo, com sindicatos, outras empresas, etc.” (p. 106).

Em síntese, queremos concluir que, embora a análise das disciplinas curriculares nos forneça um quadro muito importante para a compreensão da ideologia desenvolvimentista e da formação do futuro administrador, quando os representantes da classe dominante procuram desenvolver idéias hegemônicas e que são incorporadas pela escola de administração, estão preocupados em atender *ao mercado de mão-de-obra especializada*.

Nesse sentido, a escola vai se adaptando às disciplinas curriculares e assumindo uma posição de vanguarda, ao perceber que as mudanças econômicas e sociais, ocorridas na época, precisavam não de um profissional que apenas manuseasse as “técnicas administrativas tradicionais”, mas que tivesse capacidade de entender que a complexidade das decisões que esse profissional deveria tomar, diante desse novo cenário de mudanças, estava a exigir que ele, além dessas técnicas, dominasse algumas “técnicas humanas”, não para melhorar o humano, como sujeito, mas para “aumentar” o processo de acumulação capitalista.

Ao lado dessa importante contribuição de Covre (1981) para o entendimento do papel das disciplinas obrigatórias do currículo da FGV-São Paulo, na formação ideológica de seus alunos, é bom lembrar que essas ideologias serviram, também, como modelo para os outros Cursos de Administração abertos no País, inclusive, servindo de parâmetros para os currículos mínimos, que, regulamentados pela Lei de Diretrizes e Base/61, passam a entrar em vigor, no caso desse curso, após o reconhecimento da profissão do Técnico em Administração pela Lei n.º 4.769/65, e da aprovação do parecer n.º. 307/66, que fixa o currículo mínimo para o Curso de Administração.

Por fim, cabe ressaltar que a contribuição e influência da FGV-São Paulo para a história do currículo da escola de administração brasileira extrapolou a questão da seleção e organização das disciplinas curriculares obrigatórias. Foi além, pois ajudou a demarcar, no tempo e no espaço, uma visão modernizante sobre o profissional de administração, criando valores culturais em conexão com o poder da classe social dominante, que foram incorporados não só aos currículos dos Cursos de Administração, como também aos currículos de outros cursos, que começam a adotar e divulgar esta mesma ideologia de eficiência empresarial, passando a utilizar esses conhecimentos técnicos administrativos, criados em parte pelo próprio aparato educacional, mas, ao ser incorporado pela lógica do capital, “retorna à sua fonte — o aparato educacional — como uma forma de controle” (Apple, 1989, p. 49).

3.4.5 Começam a vigorar os currículos mínimos – Lei n.º 4.769/65, Parecer n.º 307/66

A leitura do Parecer n.º 307/66, que fixa o currículo mínimo escolar para a formação profissional do Técnico de Administração, revela alguns fatos que nos ajudam a desvendar as ideologias que o acompanham, pelo texto do relator representante do Conselho Nacional de Educação ao justificar sua aprovação.

Primeiramente, deve-se ressaltar que a aprovação desse parecer ocorreu em um contexto socioeconômico peculiar. De um lado, expressa, quase como um último suspiro, a ideologia do “nacionalismo desenvolvimentista” (Saviani, 1988, p. 83), defendida pela burguesia empresarial local, que, ao apoiar o golpe de 64, tem participação ativa, pelo menos nesses primeiros tempos da ditadura militar, com o poder de Estado. Após 68, essa mesma burguesia foi sendo gradativamente alijada do poder, abrindo espaço para o capital estrangeiro, que escolheu o País como pólo preferencial de seus investimentos, caminhando rumo a uma nova ideologia desenvolvimentista, baseada na grande empresa e no Grande Capital (Saviani, 1988). Essa nova ideologia vai exercer influências no projeto de reforma

universitária de 1968, executado, em boa parte, para atender às suas necessidades de mão-de-obra especializada.

Dessa forma, fica evidente, no discurso do relator, a preocupação de incorporar nesse parecer, apesar de admitir a influência dos currículos de administração da escola norte-americana em nossas escolas, alguns vieses que identifiquem a ideologia nacionalista de desenvolvimento, quando procura ressaltar, por exemplo, que o “perfil do currículo, aqui apresentado, se assinala pela conciliação de tendências diversas no campo do ensino universitário de Administração, e pela valorização da experiência brasileira” (Conselho Federal de Educação, p. 47). “Tal diretriz parece convir tanto à natureza do curso quanto a um País em expansão como o nosso, em busca de modelos institucionais requeridos pela sua própria experiência, ainda num período de fecunda imaturidade”.

Quando fala da influência americana na formação do currículo mínimo do Curso de Administração, admite os bons resultados sobre a experiência brasileira nesse curso, até aqui, “fortemente marcada pela combinação dos estudos políticos e das tendências bahavioristas do ensino americano de Administração, que, entre as suas vantagens inclui a de colocar-se ao arrepio de certas tendências academicistas da nossa cultura” (p. 47), reduzidas “ao ideário importado da Europa latina” (p. 48). Dessa forma, passa a defender uma visão contrária do ensino de Ciências Sociais no Brasil, não só para o Curso de Administração, como para os demais, ressaltando que este “influxo anglo-americano” (p. 48) contribuirá para contrabalançar as influências recebidas até aqui e “deverá concorrer para que seja alcançado o verdadeiro realismo doutrinário” (p. 48), ressaltando, entretanto, que “o realismo é sobretudo uma atitude de espírito, podendo as deformações deste afetar quaisquer novas perspectivas científicas” (p. 48).

É interessante notar que o discurso do relator, apesar de justificar e aceitar a influência americana, procura demonstrar, por outro lado, que ela deve ser admitida revestida de certas precauções, ao temer correr riscos, no caso do Curso de Administração, “de fixar-nos sobre hipóteses transplantadas de fora para cá. As ciências psicossociais no

currículo de Administração, destinadas a vinculá-la às condições de cada país, passariam a ter efeito contrário se nos impusessem modelos inspirados com contextos diferentes do nosso” (p. 48). Assim, o relator passa a defender o papel da pesquisa e a formação de um “repertório bibliográfico próprio” (p. 48), para poder impedir “as distorções que a assistência técnica e o material de informação de procedência estrangeira, especialmente americana, seriam capazes de provocar em nosso país” (p. 48). Essa fala, além de mostrar as preocupações com a ideologia “desenvolvimentista nacionalista”, revela preocupações de criar novos valores culturais que pudessem substituir aqueles considerados próximos da influência européia, menos pragmáticos do que a visão funcionalista inaugurada pela Sociologia americana que, segundo Apple (1982), juntamente com a visão da Psicologia behaviorista, prevalece, não só no currículo da escola de administração, como em outras escolas do ensino superior americano, desde os seus primórdios, e que já se fazia presente no Brasil, importada pelos convênios de transferência educacional entre os dois países, desde a década de trinta (Moreira, 1995).

Outro ponto a se destacar nesse parecer é o reconhecimento, por parte do relator, da carência de uma “perspectiva educacional” (p. 41) dos especialistas em administração que foram ouvidos pela comissão que elaborou o currículo mínimo. Apesar de não estar mencionado no parecer do relator, pelo seu discurso existem evidências de que, na sua elaboração, foi ouvido algum profissional com amplos conhecimentos sobre o papel e o significado do currículo. Dessa forma, por exemplo, ao definir o currículo, o relatório não se limita, como acontece ainda hoje, entre muitos professores e especialistas de administração, a ver o currículo apenas como um conjunto de disciplinas selecionadas para atender a uma dada formação profissional. O relator explica que “o currículo é uma imagem ordenada da realidade [...] a enumeração que discrimina as matérias tem um valor secundário dentro de uma correta filosofia educacional” (Conselho Federal de Educação, 1993, p. 41). Apesar de seu discurso traduzir uma visão tradicional, mostrando que o conhecimento transmitido não é neutro, ao admitir que “ele é uma imagem ordenada da realidade”, sem, entretanto, explicá-la, percebe-se que sua intenção é mostrar que o currículo ultrapassa essa visão reducionista de ser apenas um rol de disciplinas.

Por outro lado, essa visão tradicional que deu respaldo à política do currículo do Curso de Administração segue os parâmetros utilizados pelo modelo divulgado por Tyler, já mencionado em nosso trabalho, em que a preocupação maior é com a questão do objetivo do conhecimento a ser transmitido pelo currículo, “Importa, *antes de tudo*, fixar o sentido e os objetivos das ciências administrativas, largamente aclarados pelas suas origens e evolução” (p.41). É importante salientar que o autor do relatório não desvincula o ensino da administração dos aspectos culturais dos países onde ele existe. Assim, vê no ensino de administração europeu, dado o papel cultural exercido pelo Estado, o ensino de administração pública prevalecer sobre o de empresas, havendo uma predominância das disciplinas jurídicas, enquanto, nos Estados Unidos, o relator lembra-nos de que a “prevalência do ponto de vista sócio-político no estudo de administração levou as universidades americanas, primitivamente, a incluí-lo nos seus Departamentos de Ciências Políticas” (p. 42). Entretanto, essa orientação tem sido mudada em todo o mundo, principalmente a partir dos anos vinte, “no sentido de prolongar o especulativo no pragmático, a ciência política nos aspectos políticos da educação” (p. 42).

Essas orientações traduzem bem a utilização, naquele momento, tanto da Sociologia, como da Psicologia, para servirem de forma acrítica aos interesses do capital. Marca também a entrada da universidade nas empresas, procurando resolver problemas ligados à produtividade “O fracasso no alcance da eficiência através dos estudos de engenharia e de administração científica levou, finalmente, os administradores a consultar uma universidade” (Hampton, 1992, p.17). Nesse ponto, é que aparece a figura de Elton Mayo e a sua Escola de Relações Humanas, e as *Ciências Humanas* passam a ser incorporadas à Teoria Geral da Administração, dentro de uma visão reducionista do humano, abrindo espaços para os modelos behavioristas de administração dos recursos humanos (Tragtenberg, 1980).

Após sugerir que essa nova postura da escola de administração americana estava servindo de modelo não só para o País, como também para os europeus, franceses, alemães e ingleses, o relator ressalta essa visão inovadora da escola de administração americana, em

que a “representação do fato político deixou de ser apenas normativa, para tornar-se predominantemente factual e dinâmica” e “o fato administrativo passou a traduzir as condições políticas, sociais e econômicas, muito mais que os padrões formais da organização” (Conselho Federal de Educação, p. 42), conclui que, para possibilitar essa visão “beneficiada pelas tendências da sociologia e da economia contemporâneas” (p. 42), há concorrência de duas circunstâncias: à primeira se creditam as próprias condições institucionais, “de cuja análise, nesses últimos vinte anos, se originaram as doutrinas de administração, e à segunda, a pesquisa behaviorista no campo da psicologia e das ciências sociais” (p. 42).

A partir desse cenário, onde todas essas formas de apreciação são consideradas (p. 42),

...indissociáveis do fato administrativo, procuramos traduzi-las numa síntese, da qual participam diversos grupos de matérias, correspondentes àquelas perspectivas, e entre si articuladas. Em primeiro lugar, as de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo, os instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional, vinculadas ao processo administrativo; e, finalmente, as de formação profissional (Conselho Federal de Educação, p.42).

Ao justificar a localização das Ciências Jurídicas e Sociais dentro do grupo de cultura geral, o relator traduz bem a forma como a classe dominante, via poder do Estado, utiliza esses conhecimentos, não só na manutenção do poder, via hegemonização dos valores que lhe interessem, como também na forma de reprodução cultural (Bourdieu, 1982).

Fica clara também a preocupação de suprimir toda e qualquer possibilidade de que as Ciências Sociais sejam utilizadas na sua forma original, ou seja, crítica,⁵ inclusive a própria economia, quando o relator passa a considerá-la mais como um instrumento técnico, relegando a um segundo plano seus aspectos sociais.

⁵ Ver texto de O. Ianni - “A Metarmofose do Sociólogo em Técnico” (Sociologia da Sociologia Latino-Americana, Civilização Brasileira, Rio, 1971).

Dessa forma, ao se preocupar em fortalecer as disciplinas sociais como instrumentos de manutenção de uma cultura que interessa apenas ao poder da classe dominante, o relator não só se alinha aos interesses dessa classe, como também traduz a mesma ideologia desenvolvimentista, inaugurada no currículo da FGV-São Paulo, a favor de um ensino de administração voltado para os interesses da grande empresa e do Grande Capital (Covre,1981).

A partir desse campo cultural, o relator, ao comentar sobre alguns aspectos das matérias complementares, faz menção especial à Teoria Geral da Administração, procurando identificá-la como uma “síntese” (p. 44) entre a “administração e o conjunto de ciências que a aplicam e emolduram” (p. 44), enriquecendo os “aspectos doutrinários, vitalizando-os pelo confronto da administração com seus conteúdos sócio-culturais” (p. 44).

Outro ponto que mostra a ideologia modernizante que dominava a visão dos responsáveis pelo parecer é a sua defesa quanto à inclusão da matéria *Processamento e Controle de Dados* no currículo do curso de administração. “A indispensabilidade desses instrumentos tecnológicos e a sua complexidade, que exige conhecimentos especializados, tornam obrigatória a sua presença no curso, como matéria de treinamento” (p. 44).

Justificando as matérias sugeridas e que foram deixadas fora desse currículo mínimo, o parecer procura minimizar a importância, por exemplo, das disciplinas como Planejamento Econômico e a “Sociologia, a Política, a Psicologia (em vários de seus ramos) e a Antropologia Cultural”, todas pertencentes às Ciências Sociais e Psicossociais. O parecer sugere que “parte deste material deve constituir apenas substrato implícito noutras disciplinas, segundo uma escala gradativa de especialização” (p. 45). Ao fazer essa recomendação, o parecer procura não apenas tirar a possibilidade de que seja incluído qualquer tipo de conhecimento crítico no currículo do Curso de Administração, justificando a necessidade de especialização, de um lado, e, de outro, a “capacidade normal dos alunos” (p. 45) em absorver questões que ultrapassariam os objetivos do currículo. Segundo o parecer, sob o ponto de vista de conciliar a diversidade de conhecimentos constantes no

currículo desse curso, deve “harmonizar a quantidade de elementos que ela pressupõe com os limites a que terá de subordinar-se. Trata-se, em suma, de um problema de estrutura” (p. 45).

Argumentando a favor dessa “solução estruturalista” (p. 45), para superar “certa tendência atomística que decompõe o currículo em todos elementos que poderá abranger” (p. 45), o parecer procura deixar bem clara a sua preocupação em não permitir “brechas” no currículo que possibilitem a introdução de conhecimentos que possam alimentar a visão crítica por parte dos alunos, como também mostra que “o currículo representa um processo dinâmico, impulsionado pela intencionalidade que o dirige no ramo da *especialização*, vinculando a esta cada uma de suas partes” (p. 45). Dessa forma, fica bem clara a ideologia hegemônica que o parecer quer que seja transmitida pelo currículo do Curso de Administração, ou, seja, o administrador de empresas deve receber um tipo de conhecimento que se limite a torná-lo um técnico especializado, evitando, a todo custo, ultrapassar os limites impostos pela estrutura socioeconômica estabelecida.

Para ajudar a conseguir, em parte, esses “objetivos”, pelo aparelho escolar, o parecer defende a inclusão das disciplinas “Psicologia e Sociologia aplicadas à Administração” (p.46), propondo, entretanto, que isso não significa excluir “o estudo dessas matérias no grau de generalidade suficiente para servir de base ao enfoque especial que se pretende” (p. 46). Não se esquece também de alertar para o papel a ser cumprido pelos professores dessas disciplinas. O parecer deixa um alerta quando diz: “é bastante corrente o fato de serem ministradas essas matérias de modo bastante genérico, sob a responsabilidade de professores divorciados do campo a que elas devem aplicar-se” (p. 46).

Finalmente o parecer, após frisar que o importante não é a “criação de uma arquitetura curricular: mais importante é a metodologia que desenvolve” (p. 47), procura ressaltar a flexibilidade oferecida pela lei que regulamentou o currículo mínimo do Curso de Administração, apontando que as escolas “têm de servir-se do currículo, e não de servi-lo” (p. 47), lembrando, entretanto, os cuidados para que os velhos estereótipos não inibam

essa “liberdade criadora” (p. 47), principalmente, quando, nessa linha, estejam incluídos, “particularmente os estudos que visam à aplicação concreta dos conhecimentos gerais” (p. 47). Para facilitar esses estudos, o parecer recomenda que as escolas passem a utilizar o seminário, “ainda pouco utilizado em nosso país” (p. 47), assim como cursos especiais de curta duração, “destinados a reduzir as matérias genéricas e diversificadas a enfoques concretos e integradores” (p. 47).

Além dessa fala sobre o papel do currículo, o parecer procura reafirmar os aspectos e o esforço dessas diretrizes em procurar atender às especificidades do País, quanto à sua experiência nesse tipo de curso “ainda num período de fecunda imaturidade” (p. 47). Para compensar tal situação, agravada pelas tendências academicistas de nossa educação, procura defender a influência americana na organização curricular, contrária a uma tendência conservadora, verificada em outros países, que “procuram abrigar-se no aprimorismo jurídico” (p. 47), inibindo a fomentação de “forças criadoras” (p. 47). Ao contrário, ao tornar nossa experiência, “fortemente marcada pela combinação dos estudos políticos e das tendências behavioristas do ensino americano de Administração” (p. 47), estaremos tendo como vantagens, entre outras, “a de colocar-se ao arrepio de certas tendências academicistas de nossa cultura” (p. 47).

É bom ressaltar o cuidado do parecer em deixar aberta a possibilidade de ocorrerem alterações curriculares, prevendo a formação de administradores com “especialização avançada, na medida das possibilidades da escola e do mercado de trabalho” (p. 49). Esse cuidado tem em mira, entre outros, justificar o “papel de vanguarda” (Covre, 1981) de escolas do padrão da FGV-São Paulo, que foram preparadas não só para formar filhos da alta burguesia, como também para preparar os futuros professores das demais escolas abertas em outros locais, garantindo uma hegemonia do conhecimento transmitido nessa área do saber. Segundo o parecer, esses especialistas, que são privilegiados com essa educação diferenciada, “não se destinam a atividades de rotina, mas a um reduzido número de encargos no todo da organização” (p. 49). Para “as atividades de rotina”, conforme Martins, apud Conselho Federal de Educação (1997, p.24)

...as primeiras escolas têm, enquanto tendência, que produzir para o setor público e privado uma elite administrativa vinculada aos pólos dominantes dos campos do poder político e econômico. Enquanto que, por outro lado, as novas instituições (iniciativa privada) têm produzido os quadros médios para as burocracias públicas e privadas que, em função de sua complexidade, necessitam de pessoal para suas **rotinas** [grifo nosso] isto é, um pessoal treinado para questões econômico-administrativas.

Ao oficializar, pela primeira vez, o currículo mínimo do Curso de Administração, a classe economicamente privilegiada, por meio do Estado, deixa claro o seu poder de determinar a ideologia dominante que deve prevalecer na construção do conhecimento que será responsável para formar a cultura do profissional de administração que irá assumir os “postos mais elevados”, geralmente oriundos das escolas representantes da vanguarda capitalista, como também daqueles que vão ser responsáveis “pelas rotinas” administrativas, normalmente formados pelas escolas “aproveitando-se do momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada” (p. 24). A oficialização do currículo mínimo, de acordo com esse primeiro parecer, 307/66, estabeleceu oficialmente o “pano de fundo” ideológico e cultural que acompanha a política educacional sobre o currículo do Curso de Administração desde a sua organização na FGV-São Paulo, tanto na reforma iniciada em 1982, aprovada pelo parecer n.º 433/93, como também na proposição das atuais diretrizes curriculares, em processo de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, conforme veremos a seguir.

3.4.6 Aprovação do novo currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração – Parecer n.º 433/93

O período que antecede a essas modificações introduzidas por esse parecer no currículo mínimo do Curso de Administração, décadas de setenta e oitenta, foi marcado por profundas transformações econômicas e sociais ocorridas no centro capitalista, com repercussões nos países periféricos, principalmente pelas modificações introduzidas na forma de acumulação capitalista, que passa de um sistema de produção em massa, cujos paradigmas são encontrados nos princípios taylorista-fordista, para um novo sistema, conhecido como produção flexível, com base em tecnologia microeletrônica, que exige

uma mão-de-obra polivalente, multifuncional, com maior capacidade motivadora e habilidades laboriais adicionais, de modo que o lucro máximo, em curto prazo, possa ser alcançado (Pochmann, 1999). Nesse contexto, o novo paradigma produtivo exige um trabalhador altamente preparado.

Entretanto, uma situação paradoxal começa a rondar a relação educação-trabalho. Se, de um lado, o desenvolvimento tecnológico e empresarial passa a exigir um funcionário mais qualificado e motivado; do outro, as estratégias de reestruturação adotadas em uma visão neoliberal, voltadas para a globalização dos mercados, levam essas mesmas organizações a enxugarem drasticamente seus custos com pessoal, adotando programas de *downsizing*, via reengenharia, provocando a eliminação de milhares de postos de trabalhos.

Percebendo que esse novo cenário exige uma reconfiguração do processo de acumulação capitalista, no qual o conhecimento ocupa um lugar de destaque, e a escola, é, cada vez mais, considerada o *locus* privilegiado diante dessa situação, novas estratégias são necessárias para o estabelecimento de uma nova sociabilidade nas relações de poder entre capital e educação. A escola e o seu currículo continuam a ser as vias utilizadas para o processo de dominação cultural e ideológica anterior. Entretanto, com um diferencial. Se, de um lado, o conhecimento é fundamental para o capital manter seu monopólio e controle do progresso técnico, vital nesse processo; de outro, esse mesmo conhecimento, “também é uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores” (Frigotto, 1999, p. 54).

Diante desse novo quadro, em que, para conseguir manter uma situação dominante, o capital percebe que o conhecimento traz consigo uma “contrapartida” pelo lado do trabalhador, estrategicamente, procura, de um lado, estreitar seus vínculos com as instituições escolares, não só para se beneficiar dos conhecimentos que elas produzem, como também para manter um controle maior sobre a cultura que passará a produzir. Por outro lado, esse clima de mudanças e incertezas exige muitas cautelas quanto às decisões sobre o papel da escola e do seu currículo em frente às novas exigências socioeconômicas.

Portanto, enquanto se ganha tempo para fazer as mudanças que interessam à dominação, o papel da escola e do currículo é manter os valores culturais tradicionais que interessem para justificar essa situação conservadora, até que o horizonte fique mais claro para mudanças mais profundas, desde que não firam os interesses capitalistas.

Essas observações que foram feitas até aqui servem como moldura para a análise do discurso dos responsáveis pelo parecer n.º 433/93, que estabeleceu o novo currículo mínimo para o Curso de Administração de Empresas.

Perante essas mudanças no cenário internacional e nacional, onde o conhecimento passa a ser um dos principais ativos institucionais, a leitura do parecer mostra o cuidado de seus idealizadores na manutenção de uma cultura que reafirma todo o conservadorismo que permeia a visão do poder dominante, procurando valorizar o racional, a fragmentação e o econômico. Apresentando evidentes sinais de evitar qualquer possibilidade de uma visão crítica mais profunda por parte dos estudantes, confirmam-se, nesse parecer, os mesmos conteúdos curriculares obrigatórios, apenas introduzindo algumas mudanças pontuais, mostrando, em vários aspectos, uma visão educacional mais retrógrada daquela do parecer anterior. Naquele parecer, seus idealizadores, embora mantivessem os valores culturais que interessavam ao poder dominante, citaram, em algumas oportunidades, justificando algumas de suas medidas, autores como Dewey, um educador tido como progressista dentro das condições históricas em que produziu seus estudos, além de citar de Ortega y Gasset, “Tal concepção é análoga à de Ortega y Gasset” (Parecer n.º 307/65), um pensador reconhecidamente crítico da educação tradicional.

É bom ressaltar ainda que, no parecer, a participação do Conselho Federal de Administração bem como de várias entidades representantes de empresas, beneficiadas a partir da reforma universitária de 1968, ao criar maiores espaços para esse tipo de representação, aumentou sua influência nas decisões da política educacional do País (Saviani, 1988). Esse fato fica mais claro na redação do parecer, quando, ao falar da função do Conselho Federal de Administração, os relatores realçam seu papel de aglutinador e

coordenador das discussões anteriores, traduzidas em proposta por meio de um Seminário Nacional, “com a participação de todos os segmentos interessados na formação desse profissional” (Documenta, 393, p.290). Entre os objetivos dessa “participação dos segmentos interessados”, constavam: “contribuir para o estabelecimento das relações da universidade com o Conselho Federal de Administração, com os Conselhos Regionais, com Sindicatos de Administradores, com órgãos representantes do meio empresarial” (p.291). Segundo o parecer, os resultados obtidos no Seminário Nacional, foram frutos de muitos debates anteriores e discutidos “amplamente, propiciando o amadurecimento das idéias, favorecendo desse modo, o consenso nacional” (p. 291).

Mostrando essa face do “consenso nacional” de forma bem conservadora, o que se vê, logo no início do parecer, é a preocupação dos relatores em reafirmar a importância dos valores conservadores que revestiram a introdução dos estudos de administração no Brasil. “O ensino de administração, no Brasil [...] tendo como embrião o Instituto Racional do Trabalho mais conhecido como IDORT”, falando sobre seu principal ideólogo, o professor Roberto Mange, elogia seu papel de “introdutor no Brasil, dos fundamentos da Racionalização e da Organização”. Quanto ao fundador da Fundação Getúlio Vargas, Sr. Luiz Simões Lopes, elogia seu pioneirismo ao criar, em 1938, “o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), verdadeiro alicerce da Administração no Brasil...” (p. 290).

Esse primeiro sinal, junto com outros, é identificado na leitura desse documento, por exemplo, quando fala do papel do currículo.

O currículo pleno há de ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas, devendo se sobrepujar mesmo ao pragmatismo da própria escola, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia da educação [os grifos são nossos] (Documenta, 393, p.292).

Esse texto não só mostra a visão reducionista do currículo, no melhor estilo de Bobbit e Tyler, como também se preocupa em confirmar qual é a ideologia que deve

prevalecer, “sobrepunhando ao pragmatismo da própria escola”, desde que esse “pragmatismo” signifique outros olhares sobre o papel da educação, contrários aos interesses do capital.

Apesar de não mencionar explicitamente as teorias críticas educacionais, que ganham força nesse período, o texto traz várias referências negativas sobre os desempenhos das escolas e dos professores que possam representar qualquer ameaça ao pensamento hegemônico pretendido pela classe dominante, via educação, pois, a atualização curricular do Curso de Administração deve ser uma ocasião propícia para esse profissional “constituir-se em agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem” (p. 292). Essa *nova ordem* vê o administrador como “promotor de novas relações produtivas e sociais” (p. 292). Apesar de não mencionar, o parecer procura indicar que o currículo deve preparar o aluno para trabalhar como terceirizado, pois sua metodologia “pode dar origem ou a um novo conhecimento ou a *novas formas de ação*” (p. 292). É bom lembrar que, com o fim da política de pleno emprego, a teoria do capital humano foi substituída pela ideologia da empregabilidade, ou seja, com o fracasso de prover trabalho para todos, o sistema procura responsabilizar cada um pela criação de seu próprio posto de trabalho, abrindo espaço para a terceirização de serviços administrativos. Um dos sinais dessas medidas foi o discurso do *empreendedorismo* que se seguiu, não só dentro das escolas de administração, como também em outras. Dessa forma, escola e currículo servem como veículos ideológicos que procuram divulgar uma nova hegemonia, “a do profissional ser dono do seu próprio destino e manter sua empregabilidade”.

O parecer também não poupou críticas, em vários pontos, ao papel da escola e dos professores na condução do currículo pleno de administração. Chama a atenção para as dificuldades da universidade brasileira em “livrar-se do pensamento organizatório, reflexo da cultura regulamentadora e legiferante do País” (p. 292). Para o relator, essa atitude ou é provocada “pelos tecnocratas do Estado que tem dissolvido a responsabilidade fundamental

do docente, de ter frente às propostas curriculares” (p. 292), ou pela própria escola, “com a liberdade que sempre deteve e raramente exercitou, a escola (p. 293).

Esta dada situação, segundo o relator, dificulta a utilização de uma metodologia “que utilize o currículo como um instrumento que propicie desempenhos esperados e não como proposta acabada em si mesma” (p. 293). E o que são esses desempenhos esperados dentro dessa metodologia? São “todas as variáveis que interferem no fato administrativo, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, em função de seus objetivos, sua história e herança e em função das necessidades de sua clientela” (p. 293). Aqui o parecer assume uma postura bem contraditória. De um lado, não só critica a organização da escola, mas também a falta de criatividade dos professores, passando ao leitor a idéia de uma ideologia modernizante, de inovação das escolas; e, por outro lado, entende que o fato administrativo deve ser sempre visto “em função das necessidades de sua clientela” (p. 293). Como a sua clientela são os representantes do capitalismo, fica claro que a ideologia do currículo sempre deve levar em conta as necessidades da classe que têm o poder econômico, sobrando pouco ou nenhum espaço para “grandes criatividade”, seja pelo lado do professor, seja do aluno.

A partir desse ponto de vista ideológico do currículo, o parecer passa a defender que essa nova metodologia procure enfatizar uma “sólida formação intelectual, que estimule o senso crítico e a mente analítica” (p. 293). Assim, esse instrumento procura, primeiro, “engessar” a ideologia que deve revestir os conhecimentos transmitidos aos alunos de administração, para, logo a seguir, estimular o senso crítico desde que seja nesse contexto ideológico, ou seja, o aluno deve ser crítico somente dentro da esfera que contempla os interesses dominantes – aumentar lucros ou evitar perdas.

Para contemplar essa nova “formação intelectual”, necessária para o novo administrador, o parecer, de forma consensual com a ideologia da globalização que começa a invadir o imaginário social, passa a defender a inclusão, na estrutura curricular da escola

de administração, de matérias de “cultura geral, instrumentais e as de formação profissional” (p. 294).

Parece-nos que essa nova postura procura estabelecer os limites de uma “nova cultura” que, obrigatoriamente “um moderno curso de administração” (p. 294) deve oferecer aos seus alunos. As características que vão identificar nos administradores essa cultura e que devem ser desenvolvidas são: “*comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação, vida acadêmica ativa, motivação para atualização contínua, competência conceitual e capacidade de integração* [grifos nosso]” (p. 294). Para o relator, essa nova cultura, responsável pelo desenvolvimento dessas características, “passa a se constituir numa exigência dos dias de hoje” (p. 294).

Para dotar os novos administradores dentro dessas características, o relator defende a inclusão de alguns tópicos emergentes, que “já se apresentam com marcas de atualidade: *a ética administrativa, a globalização, o meio ambiente, a administração da tecnologia, os sistemas de informações, o controle de qualidade total e outras* [grifos nosso]” (p. 295).

Visando a viabilizar essas propostas, o currículo mínimo incorpora, nas matérias de formação básica e instrumental, as disciplinas de Filosofia e Informática. As matérias de formação profissional recebem reforço das disciplinas de Administração Mercadológica, Administração de Sistemas de Informação. As disciplinas da área de Direito foram excluídas do currículo mínimo obrigatório. Algumas disciplinas tiveram suas denominações atualizadas, como Administração de Materiais que passou para Administração da Produção, Administração de Pessoal mudou para Administração de Recursos Humanos. A grande novidade foi o aparecimento das disciplinas complementares, ministradas em forma de Tópicos Especiais, criando um espaço para ser preenchido com as disciplinas que pudessem atender à criação da “nova cultura” administrativa em frente ao mundo globalizado.

Assim, disciplinas como Qualidade Total, Empreendedorismo, Cultura Organizacional, ao lado de outras disciplinas ligadas principalmente a novas tecnologias de informação, começam a povoar os novos currículos dos Cursos de Administração. Quanto à ética, mais uma vez, o “espírito pragmático” dos ideólogos dos Cursos de Administração resolvem a questão, abrindo espaço para esse assunto, introduzindo a cadeira de Filosofia, necessária para embasar os conceitos de ética, com a mesma falta de senso crítico social que se verifica nas demais disciplinas representantes das Ciências Sociais.

Sinteticamente, pode-se perceber que algumas das mudanças sugeridas por esse parecer, com a intenção de criar maiores espaços para uma maior flexibilização do currículo mínimo do Curso de Administração, são bastante discutíveis, pois, ao mesmo tempo em que flexibilizam, procuram impor pontos de vista claramente ideológicos dominantes, procurando criar saberes hegemônicos preenchidos com disciplinas fragmentadas, com base em bibliografias desenvolvidas para outras culturas diferentes das nossas, e tentando, mais uma vez, transformar as Ciências Sociais em *técnicas administrativas* para satisfação dos interesses dominantes.

Dadas as mudanças que estão se operando rapidamente nos conhecimentos, não só administrativos, como em todos os campos, as mudanças propostas pelo parecer e transformadas no novo currículo mínimo, que pretendiam proporcionar uma “vida mais duradoura ao novo currículo” (p. 294), não resistiram a essas transformações e, assim, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base, em 1996, o Conselho Federal de Educação, procurando ocupar um espaço cada vez maior nessa discussão curricular, sai a campo e, após vários encontros e seminários com dirigentes escolares e empresários, principalmente, propõe novas diretrizes curriculares para o Curso de Administração, atualmente em discussão para aprovação no Conselho Nacional de Educação.

3.4.7 Diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação de Administração

Essas novas diretrizes curriculares do Curso de Administração que estão sendo propostas ao Conselho Nacional de Educação seguem, basicamente, os mesmos motivos

ideológicos que alimentaram as mudanças anteriores. De um lado, as forças dominantes percebem que, para cumprir seus objetivos ideológicos e econômicos, manter o domínio sobre a organização escolar é fundamental. Além de facilitar a criação de uma hegemonia dominante, com o novo modelo de produção flexível, a preparação do capital humano torna-se vital para o capitalismo. Assim, as instituições representantes dos empresários procuram ampliar sua influência na área educacional (Neves, 1999), via poder de Estado, com intensidade cada vez mais ampla. Passada a “etapa introdutória de implantação, entre nós, da automação flexível” (p. 113), quando o interesse escolar da força de trabalho por parte do empresariado concentrou-se mais na “adaptação psicofísica da força do trabalhador qualificada a essa nova fase do capitalismo” (p. 113), a partir da década de noventa, com um delineamento mais visível da nova divisão de trabalho, assim como de sua influência no “processo de modernização capitalista” (p.114) nacional, a proeminência da capacitação profissional, via educação, passou a ser vista, prioritariamente, como responsável pelo “aumento da produtividade e da competitividade industrial, utilização mais intensa de métodos racionalizados de trabalho e de organização de produção” (p. 114).

Assim, apesar de o discurso dos proponentes das novas diretrizes educacionais procurar dar uma roupagem compatível com a modernidade requerida pelo mundo globalizado, essas novas diretrizes curriculares ainda são concebidas dentro de uma visão educacional tradicional. São fechadas a qualquer possibilidade de uma visão crítica mais ampla, embora acompanhadas de um discurso de qualidade total na educação, como se fosse possível tratar dessa questão somente pelo prisma da sua dimensão quantitativa, assim como quer o “provão”, novo “pólo redentor” da educação brasileira. Para se falar de qualidade em educação, como afirmou Demo (1994, p. 47), é fundamental discutir sua dimensão política, lembrando que,

...educação é o suporte essencial, porque, no lado formal, instrumenta a pessoa com a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate que é o conhecimento e, no lado político, alimenta a cidadania. Sociedade educada é aquela composta de cidadãos críticos e criativos, capazes de indicar o rumo histórico, coletivamente pretendido, sobretudo desenvolver, maximamente, a oportunidade histórica (Demo, 1994, p. 47).

Em momento algum o documento que traduz as propostas sobre as novas diretrizes curriculares faz qualquer referência ao significado do que seja educação. Quando trata do assunto, as considerações são sempre superficiais, mecanizadas, não abrindo a menor possibilidade para um aprofundamento da questão. Assim, a proposta, quando fala em fundamentar a formação do administrador “numa concepção mais crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho” (Conselho Federal de Administração, 1999 p. 22), reduz essa “concepção mais crítica” à “implementação da formação profissional do saber-fazer” (p. 22). E por que não sobre “a quem interessa esse conhecimento transmitido”, “por que aprender isso e não aquilo outro”, enfim, por que não sair do “saber-fazer” e ir para o “saber-ser”?

Continuar a crítica desse documento é repetir, com outras palavras, tudo aquilo que já se falou nos comentários dos pareceres anteriores em que tratamos dos currículos mínimos do Curso de Administração no Brasil. Continuamos a acreditar que, apesar de toda a visão educacional tradicional, o primeiro documento, mesmo contrário ao nosso ponto de vista, mostrou indicativos de que o grupo que o redigiu tinha conhecimentos amplos sobre o significado de educação, ao contrário deste último, cuja redação, apesar das tentativas, mostra que seus idealizadores, por ignorância ou não, deixam transparecer falta de referencial teórico sobre a área da educação.

4 METODOLOGIA

4.1 UM ESTUDO DE CASO

Utilizamos um estudo de caso para tratar do tema da pesquisa. “Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto; quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes; e que várias fontes de evidências são utilizadas” (Yin R.K., apud Shuqair, 1996, p. 40).

Outro motivo que nos levou a utilizar esse método de investigação é que os estudos de casos procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, proporcionando ao leitor ou usuário possibilidades de fazer generalizações naturalísticas, ou seja, associar dados encontrados no estudo com dados de sua realidade ou experiências (Ludke & André, 1986).

A essência desse método de investigação está em procurar elucidar uma decisão ou conjunto de decisões: por que foram tomadas, como foram implementadas e quais foram seus resultados. Assim, seu eixo condutor centra-se nas questões “como” e “por quê” (Ludke & André, 1986). Para a compreensão de nosso estudo, esse fato é muito importante, pois, para sabermos como uma decisão foi tomada e, num grande número de vezes, transformada numa política educacional ou curricular, precisamos saber *como* ela foi executada e *por que* foi realizada desta ou daquela forma.

Em face disso, a pesquisa foi conduzida de tal maneira que pudesse nos responder a essas questões. Também foram utilizadas algumas fontes de evidência, que enunciaremos a seguir, que contribuíram para a compreensão do estudo de caso.

Fontes de evidência levantadas:

- Os **Documentos internos** que deram início ao Curso de Administração da UFES, observando as justificativas e a estrutura curricular que foi utilizada na sua criação.
- Os **Documentos internos** sobre as estruturas curriculares adotadas no curso durante sua história e as justificativas para se enquadrarem dentro das recomendações dos currículos mínimos de acordo com os pareceres legais.
- Leitura de **trabalhos monográficos** redigidos por alunos do Curso de Administração, sobre temas ligados à avaliação do curso realizada pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) com os próprios alunos do curso.
- **Trajétoria do Curso de Administração da UFES** por meio do levantamento de informações nos documentos internos desse curso.
- **Trajétoria das mudanças na estrutura curricular das disciplinas** por meio dos documentos internos disponíveis.
- As **Entrevistas com os atores institucionais que participam ou participaram do cotidiano escolar, como alunos ou professores**, para obter informações de como os currículos — de fato — são percebidos por esses atores. Importantes autores da linha crítica do currículo, Apple (1982); Giroux (1987), ressaltam que as entrevistas com os atores institucionais que vivem o cotidiano da escola fornecem muitas informações importantes sobre as práticas curriculares dominantes nas escolas e, via de regra, os documentos oficiais nem sempre as registram.

Nossa opção foi pela realização de entrevistas semi-estruturadas, utilizando um roteiro previamente elaborado, procurando abordar os principais tópicos a serem cobertos. Ligeiras modificações foram feitas, dependendo de algumas atitudes dos entrevistados, que algumas vezes exigiam certa flexibilidade por parte do entrevistador. Procurando atender a uma recomendação de Ludke & André (1987), procuramos conduzir as entrevistas de

maneira que o entrevistador não impusesse a problemática da pesquisa. Assim, tentamos evitar distorções que pudessem invalidar as informações colhidas nas entrevistas.

Com base no material coletado, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas apresentadas, tendo-se sempre como premissa ser fiel, ao máximo, às idéias expostas pelos sujeitos. Em seguida, os dados foram agrupados a partir das categorias evidenciadas na análise (Bardin, 1977). Esse tipo de análise é o mais apropriado para um estudo de caso, pois procura aprofundar o contexto da realidade do objeto de estudo.

4.1.1 Trabalho de Campo

Fase exploratória - Essa fase iniciou-se em setembro de 2000 com o objetivo de coletar o material produzido pela instituição pesquisada (estrutura curricular, programas, documentos e relatórios). Percebeu-se a dificuldade em ter acesso ao material produzido pelo Departamento de Administração. Dessa forma, as entrevistas tornaram-se as principais fontes de informação neste estudo. Destacamos que, nessa fase do trabalho, realizamos algumas entrevistas, não gravadas, com alguns professores do departamento e com uma funcionária da Pró-Reitoria de Graduação, encarregada dos registros desse órgão.

Pré-teste - Nessa fase, elaborou-se um roteiro de entrevista, testado com o corpo de professores e alunos egressos do Curso de Administração. Os entrevistados colaboraram de forma significativa para o ajuste do roteiro. Nessa oportunidade, o professor entrevistado solicitou que não fosse usado o gravador.

Trabalho de campo - Procurou-se agendar as entrevistas por telefone ou pessoalmente, dependendo da facilidade de contato com o entrevistado. As

entrevistas foram realizadas conforme as datas combinadas. Dois professores entrevistados solicitaram antecipadamente, via telefone, novas datas para as entrevistas agendadas. Não houve, em momento algum, qualquer solicitação para que o entrevistador considerasse esse ou aquele dado como sigiloso.

Sujeitos -

Foram entrevistados cinco professores e quatro alunos egressos. Os professores foram selecionados, levando-se em conta a representatividade das disciplinas e áreas de suas atuações docentes no Curso de Administração. Foi entrevistado um representante de disciplina da área social, atuante no Curso de Administração e pertencente a um dos departamentos da área social. Quanto aos alunos egressos, foram selecionados representantes ao acaso, a partir das listas dos formandos apresentadas pela secretaria do curso, entre os anos de 1995 a junho de 2000. Dos alunos entrevistados, somente um deles estava empregado formalmente. Os demais estavam apenas estudando (uma), realizando trabalhos temporários (uma) ou sem nenhuma outra atividade.

5 RESULTADOS

5.1 O LOCAL DO ESTUDO

A partir da identificação dos elementos-chave do problema, ou seja, as fontes de evidência e outros dados secundários mais relevantes, procurou-se, partindo de um determinado recorte, uma descrição das características próprias do objeto estudado, situando-se o estudo de caso.

O motivo pelo qual fizemos a opção por trabalhar com o Curso de Administração da UFES e o seu currículo foi, sobretudo, o fato de ele ser o primeiro e único curso superior dessa modalidade, no Estado, pertencente à rede pública universitária, além de sua estrutura e funcionamento guardar semelhança com o Curso de Administração da EASESP – FGV – São Paulo, escola pioneira nessa área e que teve influência razoável, principalmente sobre os currículos e a organização escolar das escolas de administração, que, em determinados momentos, passaram a representar o “espírito modernizante” do sistema econômico capitalista, quando dos inícios desses seus cursos. E o da UFES representa bem um desses casos.

Inicialmente, será apresentada uma trajetória do Curso de Administração da UFES, procurando-se, principalmente, compreender as raízes dos problemas que repercutem no interior dessa organização escolar, a partir de seu processo histórico e da fala de seus atores institucionais, alunos e professores. A seguir, serão analisadas as mudanças curriculares promovidas pelo Curso de Administração, procurando extrapolar a questão legal e entender as outras variáveis interferentes nesse processo.

5.1.1 Caracterização e trajetória do Curso de Administração da UFES

A implantação do Curso de Graduação em Administração no Espírito Santo coincide com a fase em que a Universidade brasileira dá início ao processo de expansão de

alguns cursos superiores, visando a resolver problemas crônicos de mão-de-obra qualificada, como também dar suporte às estratégias desenvolvimentistas, apoiadas na abertura, cada vez maior, ao capital externo, centrado nas grandes empresas e no Grande Capital (Covre, 1981).

Apesar de a economia capixaba, até início da década de sessenta, estar centrada na produção cafeeira, "produto em torno do qual estruturou toda sua economia e sua formação social e política" (Medeiros, 1977, p.108), a crise que se abateu sobre esse tipo de cultura nesse período, motivada, principalmente, pelo "declínio dos preços relativos, pelos programas de erradicação e pela ferrugem, despertou o capixaba da sua inércia secular" (Medeiros, 1977, p.108).

Esse cenário, pouco favorável à economia local foi sendo alterado, graças a uma combinação de políticas governamentais, estaduais, com o reaparelhamento institucional, promovido pelo governo de Cristiano Dias Lopes Filho (1967-1970); e, por outro lado, pela política do Governo Federal, a partir da inclusão do Estado como beneficiário de incentivos fiscais institucionalizados pela legislação do Imposto de Renda daquele período.

Nessa mesma direção, Rocha, apud Vasconcelos & Davel (1998), considera, além dessas políticas mencionadas, a política desenvolvimentista articulada pelo Plano de Metas do governo Kubitschek, "implementada a partir de 1957, mas só veio a ter conseqüências efetivas a partir de 1960, quando foram sendo concluídos os investimentos realizados" (p. 52), além da construção de rodovias e novas fontes de energia, possibilitando que, "a partir dos anos sessenta, o nosso Estado se integrasse de forma efetiva à dinâmica do mercado nacional" (p. 52).

Dessa forma, a combinação dessas políticas, "diante da crise da cafeicultura e do *boom* econômico nacional do período 1967-1973, faz com que, pela primeira vez na história capixaba, o setor industrial liderasse o processo de crescimento econômico e hegemonizasse o debate político regional" (Rocha, apud Vasconcelos & Davel, 1998, p.

52). Esse novo cenário propiciou a formação local de importantes grupos empresariais não ligados à agricultura. "Pode-se dizer que, neste momento, estava se formando a burguesia local" (p.52), que vai, sucessivamente, desligando-se das atividades comerciais ligadas direta ou indiretamente ao café e que, "a partir de então, passava a contar com o amplo e irrestrito apoio do Estado para realizar a diversificação e a expansão dos seus negócios" (p. 52).

A essa onda de crescimento da indústria capixaba, caracterizada pela preponderância do capital local, "somou-se uma segunda, derivada do movimento expansivo da economia nacional, chamada de milagre brasileiro, ocorrido no período de 1967-1973" (Rocha, apud Vasconcelos & Davel, 1998, p. 53). Esse cenário propiciou a "formação de um ambiente geral de modernização da economia capixaba" (p. 33).

Esse "ambiente de modernização" capixaba, em sintonia com o espírito de grande potência que tomou conta do País naquela época, foi uma forte justificativa para a abertura do atual Curso de Administração da UFES, visto que, naquele momento, o Estado não contava com nenhuma escola superior que se encarregasse de formar esse profissional, necessário para completar o cenário e dar suporte àquela estratégia desenvolvimentista.

Diante desse contexto, o Curso de Administração da UFES iniciou sua trajetória a partir da Portaria n.º 25, de 18 de setembro de 1967, aprovada pelo diretor da extinta Faculdade de Ciências Econômicas, constituindo um grupo de professores para realizar os estudos preliminares que indicassem a viabilidade do projeto, assim como outras providências necessárias para que ele pudesse ser implementado. A comissão encarregada para realizar esses primeiros estudos foi constituída pelos professores João Soares de Melo (Presidente), Roberto Ewald e Reynaldo Pereira Broto.

Cumprer ressaltar que os dados levantados mostram evidências do envolvimento das entidades de classes empresariais do Estado (Findes) no processo de implantação do referido curso.⁶

Esse fato mostra, como já ocorrera anteriormente, durante o processo de criação dos Cursos de Economia e de Administração da Fundação Getúlio Vargas, a participação ativa de grupos representativos do empresariado, interessados em não só apoiar tal iniciativa, como também em contar futuramente com uma mão-de-obra preparada dentro de uma cultura “sob encomenda” para defender os interesses do capital.

Da mesma forma que já ocorrera com a própria FGV, uma dificuldade era a contratação de professores especialistas nas várias disciplinas que compunham o currículo do curso, pois a comissão que cuidou do projeto inicial “acreditava que o sucesso do curso estava condicionado a bons professores, ao uso de técnicas modernas de comunicação e métodos de ensino empregados nas melhores escolas” (Carlos, 1995 p. 42). Dessa forma, além de um “levantamento criterioso dos professores disponíveis na comunidade, [...] e, se porventura existissem interessados em ministrar determinada matéria sem experiência didática, os mesmos seriam encaminhados para São Paulo para receber treinamento específico” (p. 42).

Assim, o ciclo reprodutivo da cultura, via organização escolar e professores, vai-se completando: as grandes empresas capitalistas produzem o conhecimento que lhes interessa para a expansão de seus negócios, da mesma forma que, em épocas anteriores, o Estado já o fizera, como aponta Tragtenberg (1980). Esse conhecimento, para ser legitimizado, é transferido para a organização escolar, agora sob a responsabilidade da escola de administração, criada inicialmente nos Estados Unidos, a “Marquette University, onde o curso de administração vem sendo ministrado há mais de 80 anos” (Andrade, 1997, p. 10), que, por sua vez, passa a transferir esses conhecimentos não só para seus alunos, como também para outras escolas, a Universidade de Michigan, por exemplo, que os transfere

⁶ Jornal “A GAZETA” 20 de julho de 1966.

para a escola de administração da FGV-São Paulo que, por sua vez, faz sua parte, transferindo-o para a escola de administração da UFES que está iniciando suas atividades, garantindo, via professor e organização escolar, que aquele conhecimento gerado dentro das empresas, via escola, será transferido para um aluno criado dentro de uma outra cultura, que irá atender não às necessidades socioeconômicas nativas, mas, sim, às de grandes instituições, representantes do Grande Capital, sabedoras, de antemão, do que significa o reconhecimento desse saber que lhes pertence, por parte da comunidade, e deles tirar o máximo proveito próprio. Assim, não interessa ao poder dominante que o professor seja preparado para atuar como um “intelectual transformador” (Giroux, 1987), mas como um “intelectual orgânico” na visão gramsciana.

É interessante observar, nesse momento da fundação do curso, outros aspectos também bastante semelhantes àqueles que ocorreram durante a fase de criação da Escola de Administração de São Paulo (EAESP), pertencente à Fundação Getúlio Vargas, tentando compreender como essas semelhanças ajudam a explicar a manutenção da ideologia da dominação de classe, pois, ao se apoiar numa hegemonia cultural (Apple, 1982), garantem a reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, 1982), que sustenta a manutenção do poder.

Da mesma forma que aconteceu com a escola de administração de São Paulo e com as primeiras escolas congêneres dos Estados Unidos, a iniciativa da criação desses cursos foi de instituições externas à Universidade, interessadas na preparação de mão-de-obra especializada em organizações complexas, de grande porte, ligadas ao Estado ou ao Grande Capital (Covre, 1981). É de se supor que essas instituições, ao escolherem as escolas para transferirem “o conhecimento que todos devemos ter” o “conhecimento legítimo” (Apple, 1982, p. 98), estão cientes de que as escolas “não controlam apenas pessoas; elas ajudam a controlar significados” (p. 98). Assim, esse grupo, ao mostrar sua capacidade de tornar “seu conhecimento em *conhecimento para todos* [grifos nosso]” (p. 98), revela seu poder no “campo de ação política e econômica” (p. 98), demonstrando que poder e cultura devem ser vistos “não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade” (p. 98). Dessa forma, o

grupo dominante, “mais poderoso” (p. 98) que a escola, dotado de uma união “de um modo tal que produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos” (p. 99), transforma a instituição escolar em reforçadora e reprodutora dessas condições de desigualdades.

É nesse contexto teórico que vislumbramos a abertura da escola de administração da UFES. De um lado, ao situar-se em frente a um poderoso conjunto de instituições, legitima a ideologia desse grupo; e, de outro, ao reproduzi-la por meio do estabelecimento de um ensino hegemônico, garante o domínio e reprodução da cultura dominante, principalmente via currículo e outras práticas escolares. A avaliação e a própria hierarquia da organização escolar são exemplos dessas práticas.

Essas observações são importantes para que possamos compreender algumas dissonâncias entre a interpretação do papel desse curso, não só para alguns educadores com visão crítica, que vêm de forma diferenciada nesse contexto, como também dos alunos e egressos do curso que não conseguem compreender exatamente por que foram preparados para trabalhar em grandes empresas e também qual o papel da escola perante a sociedade. “De modo geral os alunos consideram insuficiente [...] o compromisso com o aprimoramento da sociedade como meta do trabalho da Universidade, ou seja, com o envolvimento da prática” (p. 68).

Essa análise feita até aqui procurou mostrar, até certo ponto, que o Curso de Administração da UFES, da mesma forma que seus congêneres, sejam norte-americanos ou brasileiros, foi criado para atender aos interesses de instituições economicamente mais poderosas que a escola, absorvendo uma nova cultura escolar importada, via currículo e treinamento de professores, dentro de conhecimentos provenientes da mesma matriz original. Essa situação serve de moldura para o entendimento da “gênese” do Curso de Administração dessa escola, bem como determina a cultura e a ideologia que provavelmente irão prevalecer na sua organização escolar e curricular durante sua trajetória.

Retornando aos fatos mais significativos, no decorrer da existência do Curso de Administração da UFES, é importante salientar que o projeto original apresentado, já elaborado sob a orientação da legislação em andamento, que tratava da Reforma Universitária, aprovada pelo regime militar em vigor, e tentando facilitar sua implantação de acordo com essas normas, considerou “essencial a divisão do curso em ciclos” conforme documento da UFES (1985), em ciclo básico e ciclo profissional, com duração de dois anos cada um. Nesse caso, por exemplo, a legislação que fundamentou a criação do Curso de Administração estava mais preocupada, além da ideologia desenvolvimentista, com a ideologia da segurança nacional (Saviani, 1987).

Pela Resolução n.º 2/69, de 4 de março de 1969, do Conselho Universitário, o curso iniciou suas atividades, “funcionando de forma precária durante três anos, até que fosse baixada a Resolução n. 25/72 do Conselho Universitário aprovando o currículo definitivo do Curso de Administração do regime seriado” (UFES, 1985).

O Curso de Administração funcionou agregado à Faculdade de Economia da UFES até 2 de janeiro de 1973, quando, pela edição da Resolução n.º 23/72 do Conselho Universitário, foram extintas as Faculdades de Direito e de Economia, que passaram a constituir o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, criando-se, a partir dessa data, o Departamento de Administração e, “dentro do contexto da Reforma Universitária, o curso de Administração passou a ser ministrado sob o sistema de créditos, a exemplo dos demais cursos da UFES”. É importante observar que, até nesse ponto, a “ligação” entre a Faculdade de Economia e a de Administração seguem o modelo FGV – Faculdade de Economia e de Administração já mencionado neste trabalho.

Em junho de 1973, a primeira turma de administradores que ingressou em 1969 foi graduada. E, em 21 de novembro de 1972, o Conselho Universitário, pela Resolução n.º 25/72, aprovou o currículo definitivo do curso, no sistema seriado.

Outros acontecimentos marcantes na vida do Curso de Administração da UFES estão ligados às mudanças curriculares, quase sempre para satisfazer a legislação oficial do ensino e o trabalho desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação, em 1994, procurando fazer uma avaliação institucional da universidade em geral e do Curso de Administração em particular, tentando melhor se preparar para mudanças no seu currículo mínimo, assim como analisar a qualidade do ensino ministrado nos seus vários cursos, preparando-se para sua participação no Exame Nacional de Cursos, conhecido como provão.

Quanto às alterações curriculares, principalmente aquelas ligadas aos aspectos da legislação do currículo mínimo, e à proposta das novas diretrizes curriculares, comentaremos no tópico posterior, tendo como referência as pesquisas de Carlos (1995) que, tomando como seu objeto de estudos a análise dos resultados das pesquisas realizadas pela Reitoria de Graduação da UFES, faz interessantes revelações sobre a forma como os alunos do Curso de Administração vêem o seu cotidiano por meio da organização escolar, pois, segundo Arroyo, apud et al. (1999, p. 23), “sabemos pouco sobre o funcionamento e a estrutura da instituição escola no seu cotidiano”.

Dessa forma, para não entendermos a escola partindo do “suposto que ela não passa de uma expressão das mudanças que ocorrem na esfera do trabalho” (p. 23), tentaremos captar, por meio da “voz do estudante” a interpretação que ele faz do cotidiano escolar e quais são as repercussões na formação ideológica e cultural de seus futuros administradores, via organização escolar e dos seus currículos.

Um dos pontos centrais do trabalho da pesquisa da Prograd que mereceu atenção no trabalho de Carlos (1995) foi procurar mostrar como a escola de Administração da UFES “tem tratado a questão do administrador e quais são as exigências do mercado, contribuindo para uma maior integração entre a escola e as organizações” (p. 56). Para isso, a pesquisa foi direcionada para alunos que já tivessem completado 75% de seus créditos para conclusão do curso e visava a avaliar como o aluno via a “finalidade da sua formação universitária; currículo, enfocando seu conteúdo, sua organização, integração teoria-prática

e avaliação de aprendizagem; infra-estrutura de suporte ao curso, desempenho docente; qualidade da formação profissional dos discentes; qualidade geral do curso” (p. 56).

Constatou-se que a pesquisa sobre a avaliação dos alunos, quanto à finalidade de sua formação, apontada pela grande maioria dos entrevistados, indicava que a instituição estava de acordo com o próprio objetivo do curso, ou seja, “o de formar profissionais capazes de acompanhar o desenvolvimento político, econômico e social tanto do estado quanto do Brasil e do mundo” (p. 58). Entretanto, ao tentar desenhar o que seria o perfil desses “profissionais capazes”, a pesquisadora, aluna do último ano do curso, incorpora em seu discurso uma ideologia criada por quem detém o poder econômico, as empresas capitalistas, que, via escola por meio do seu currículo, entre outros, procuram transformar sua cultura em hegemônica, pois “a hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total [...]. Ela ressalta os fatos da dominação” (Wiliians, apud Apple, 1982, p. 14). É importante reparar como, apesar das contradições, o discurso da aluna procura justificar todas as “qualidades” de um futuro administrador, sem ao menos questionar minimamente a quem interessa o desenvolvimento desse “espírito hegemônico”.

Hoje, sobretudo, torna-se necessário que o futuro administrador seja flexível e dinâmico, disposto ao diálogo e à participação para acompanhar as mudanças cada vez mais constantes e inesperadas, já que o mito da grande empresa não é mais válido. Uma pequena ou média empresa, atualmente, pode ser um bom começo para um mercado que se apresenta cada vez mais tercerizado. O espírito empreendedor, agindo em conjunto com a criatividade e a iniciativa começa a vigorar e, a ser uma qualidade indispensável para o futuro administrador que deseja se sobressair neste mundo globalizado, onde uma pequena diferença em produtos e qualidades pessoais e materiais pode ser a chave do sucesso. Mais do que tudo, o administrador tem que ser um generalista [grifos nossos] (Carlos, 1995, p. 58).

Não seria esse o discurso que o poder de dominação quer repassar não só para os estudantes como também para os professores e para a sociedade em geral sobre a formação do administrador? E para manter essa hegemonia discursiva dessa natureza e sabedores de que essa imagem projetada do administrador é apenas uma forma de manter o poder hegemônico dominante, via cultura escolar, essas instituições procuram justificar suas exigências quanto à preparação e seleção de um profissional de administração,

considerando-se, elas próprias, quase como vítimas da formação inadequada fornecida pelas escolas e seus currículos na formação de seus futuros administradores. Assim, como se não tivessem nenhuma participação nesse processo de formação, atacam a escola e os currículos, sempre prontas a dar sua contribuição “neutra”, como se fosse possível vislumbrar qualquer ato educativo como neutro. “Em resumo, sustentei com firmeza que a educação não era um empreendimento neutro” (Apple, 1982, p. 9). E, mais uma vez, esse discurso da ideologia hegemônica alcança os estudantes do Curso de Administração da UFES, segundo os comentários que Carlos (1995) emite ao falar dos resultados dessa pesquisa de avaliação sobre o papel dos currículos e da responsabilidade dos professores na sua organização.

Se, de um lado, o currículo, entendido por eles como as disciplinas oferecidas pelo Departamento de Administração, atende, principalmente, aos objetivos propostos pelo curso, assim como a sua atualização na parte técnico-científica e ao desenvolvimento de habilidades específicas da carreira; por outro lado, a reclamação é direcionada quanto à oferta das disciplinas optativas, “classificadas como restritas” (Carlos, 1995, p. 60).

E quem é o responsável, na UFES, pelo fato de não se aumentar o número das disciplinas “optativas” oferecidas pelo Curso de Administração? Na opinião dos alunos, demonstrada por essa pesquisa, essa situação deficitária de disciplinas que, para eles, compromete a qualidade do curso, é de responsabilidade do Departamento do curso, bem como de seus professores. “É realmente de estranhar que enquanto os alunos têm um interesse, (aumento das optativas), o Departamento como responsável pelo curso e pelo futuro profissional que está por formar, tenha outro completamente distinto” (p. 60). Para Carlos (1995), os professores deveriam pensar “mais na qualidade de ensino dos alunos” (p. 60).

Essa percepção dos alunos exposta no parágrafo anterior mostra-nos o preço que os próprios professores começam a pagar ao ajudarem a transmissão de uma cultura de qualidade bem ao gosto da classe empresarial, na qual o que se privilegia é a dimensão

quantitativa da qualidade, pois a principal preocupação dos currículos e dos discursos escolares preparados para divulgar os tais princípios de qualidade total é direcionada somente para o aumento da produtividade, redução de mão-de-obra, etc. Ao omitirem do conceito de qualidade sua dimensão da “*intensidade*” (Demo, 1994, p. 11), deixam de lado, ou tratam de modo bastante superficial e reducionista a questão da “participação e da criação” (p. 11), esquecendo-se de que qualidade está mais para o “*ser* do que o *ter*” (p. 11).

Os alunos, ao incorporarem essa cultura de qualidade total, tomando-a como paradigmática, passam a cobrar daqueles que lhes transmitiram essa visão *mecânica* de qualidade o mesmo tipo de cobrança que as empresas fazem aos seus funcionários, por meio dos seus programas de qualidade total ensinados e difundidos pelos professores nas escolas de administração, onde o que é valorizado é somente a sua dimensão quantitativa, esquecendo-se de que “o termo [qualidade] aplica-se mais propriamente à *ação humana*, até o ponto de defini-lo como o *toque humano* na quantidade ou na realidade como tal” (Demo, 1994, p. 10).

Com relação às opiniões dos alunos quanto à parte prática oferecida pelo curso, assim como a participação voluntária de ensino, pesquisa e extensão, além de ser pouco divulgada “e [pouco] estimulada” (p. 61) entre os alunos, “desperta pouquíssimos interesses na produção desses trabalhos” (p. 61). O mesmo fato se repete quanto à questão dos estágios e “outras experiências no âmbito da Universidade” (p. 62). “Mesmo os alunos achando amplo o conhecimento dos professores, estes não conseguem influenciar ou transmitir a importância dos aspectos práticos, não dão assessoramento necessário nas atividades de monitoria e de estágio supervisionado” (p. 63).

Outras críticas que os alunos fazem aos professores diz respeito ao uso das metodologias de ensino. Carlos (1995), com base nos resultados da pesquisa institucional feita pela Prograd, concluiu que “os professores precisam buscar outras metodologias de

ensino, pois só possuir o conhecimento não significa necessariamente que saibam como transmiti-lo aos alunos” (p. 62).

Quanto aos instrumentos que os professores utilizam “para testar o aprendizado dos alunos é bem restrito. Desde a pré-escola nos acostumamos a fazer provas e, continuamos até a Universidade utilizando o mesmo método” (p. 62). Ao comentarem que “os professores raramente utilizam outras formas de avaliação” (p. 62), sugerem que os professores deveriam “procurar métodos alternativos como estudos de casos, trabalhos surpresas em sala, visitas, etc., para procurar prender mais a atenção do aluno, fazendo com que ele se interesse pelo que está estudando” (p. 62).

Entretanto, como constata Carlos (1995), ao contrário do que se esperava, quando os alunos respondem a respeito de como encaram sua preparação para o desempenho de atividades características da profissão, avaliam que ela foi adequada. Para Carlos (1995, p. 71), “o índice de satisfação contradiz o que foi visto anteriormente. Pelo apresentado, era de se esperar que o desempenho profissional dos alunos fosse insuficiente, pois a ênfase em que a teoria teria poucos indícios práticos, leva a formação de profissionais sem a visão da realidade” (p. 71). Assim, Carlos (1995, p. 71) passa a questionar essa situação: “Mas, será que os alunos aprendem independentemente da escola/professores? Até que ponto os alunos buscam por si sós este aprendizado, para alcançar a satisfação no final do curso?”

Além dessa distorção, Carlos (1995) apresenta outra, quando comenta outro resultado da pesquisa que indica como satisfatória a qualidade do Curso de Administração da UFES quando relacionado com outros similares em nível nacional. Assim, Carlos (1995 p. 72), indaga: “Como os alunos chegaram a essas conclusões se são raros os que visitaram ou mantiveram contato com as outras escolas do gênero no Brasil? É de se supor que esses dados sejam baseados na ‘achalografia’ e, refletem um meio do aluno não se sentir inferior aos outros colegas de Administração”.

Sobre o currículo, os alunos sugeriram mais aulas de informática, aumentar o número de disciplinas optativas e “uma atualização geral das disciplinas que se encontram em sua maioria fora da realidade do mercado” (p. 73).

Finalmente, quando se perguntou aos alunos sobre os aspectos específicos do curso e a segurança na busca da inserção no mercado de trabalho, as respostas refletem que a “visão geral é que o ensino tem sido útil no que se refere às relevâncias e atualidades dos conteúdos discutidos no curso, a clareza dos valores éticos, relativos ao desempenho profissional, capacidade de aplicação prática dos conteúdos, recrutamento dos formandos para cursos de pós-graduação” (p. 71).

Diante desse cenário exposto até aqui, pode-se concluir que o Curso de Administração da UFES não foge quase à regra, quando comparado com aquilo que aconteceu com sua congênere mais famosa, a FGV de São Paulo. Foi criada a partir do interesse de instituições econômicas que, ao apoiarem tais empreendimentos escolares, sabiam de antemão que eles não só passaram a divulgar de forma hegemônica a ideologia dominante, como também ficaram a salvo das possíveis críticas das distorções que porventura ocorressem na relação trabalho-educação, proveniente da própria política econômica imposta com o concurso dessas instituições, sem levar em consideração, em nenhum momento, os sujeitos ali identificados.

Ah! Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por lei e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos (Alves, 1988, p.17).

Por outro lado, muitos professores, também treinados dentro dessa mesma ideologia hegemônica, além de ter recebido um conceito de educação, que não é entendido como sendo “mais rico que conhecimento, porque este tende a restringir-se ao aspecto formal, instrumental, metodológico, enquanto o outro abrange o desafio da qualidade formal e *política* ao mesmo tempo” (Demo, 1994, p. 48), acabam sendo vítimas do julgamento dos seus alunos, quando o identificam somente por essa visão de qualidade

total, ensinada na própria escola, isenta de qualquer conteúdo crítico, portanto, político, em que o que interessa é a avaliação quantitativa, seja em termos de número de disciplinas ou em termos de nota para os alunos.

Quanto aos alunos do Curso de Administração da UFES, tomando-se o trabalho de um dos seus representantes, Carlos (1995), realizado a partir das opiniões de seus colegas de curso, percebe-se, pelas evidências expostas em suas falas, que, de modo geral, estão sendo preparados para aceitar o *status quo* estabelecido por aqueles que não só são donos desse conhecimento como também têm a força suficiente para reproduzi-lo, via escola e professores, e transformá-lo em cultura dominante e hegemônica (Apple, 1982).

Por esse prisma, podem-se perceber, nessa trajetória do Curso de Administração da UFES, características bastante parecidas com o que aconteceu na Escola de Administração de São Paulo, pertencente à Fundação Getúlio Vargas, que não só serviu como modelo de vanguarda ao “espírito modernizante” (Covre, 1981), que representava tais cursos, como também conseguiu transferir sua ideologia para essa nova organização escolar que, desde a sua fundação, contou os mesmos ingredientes que serviram aquela, ou seja, o papel das instituições econômicas externas que lhe deram viabilidade, transferência educacional de outras escolas congêneres inseridas num contexto capitalista mais avançado, sendo privilegiada uma cultura escolar estranha ao meio ambiente local, produzindo-se, com isso, futuros administradores educados sob uma ótica educacional tradicional e conservadora, na qual o aluno é visto como “um objeto de ensino”, e não como um “sujeito do processo de trabalho” (Demo, 1998 p. 16).

5.1.2 A trajetória do currículo no Curso de Administração da UFES

As considerações curriculares do Curso de Administração, nos documentos internos da UFES, produzidos por seus professores, e que foram analisados para melhor compreensão do papel do currículo no Curso de Administração, levam-nos a confirmar as evidências sobre a visão do professor em que, pelas suas práticas curriculares, não se reflete

um “intelectual transformador”, mas sim, pessoas que, em alguns casos, agem como “os intelectuais adaptados” ou mesmo “intelectuais hegemônicos” (Giroux, 1987), ou seja, intelectuais que, conscientemente ou não, ajudam a promover o *status quo* que interessa à classe dominante.

Pela análise desses documentos, todas as referências sobre as políticas e mudanças dos currículos, feitas a partir da criação do Curso de Administração, estão restritas às imposições legais, demonstrando quase um total desconhecimento do significado ideológico e cultural do currículo na organização escolar e seus reflexos sociais. O discurso prevalecente nesses documentos, invariavelmente, tratam de adaptação dos currículos conforme as mudanças feitas na legislação em vigor, prevalecendo uma visão de obrigatoriedade, ou da preparação para o mercado de trabalho.

Dentro desse contexto legal, analisar a trajetória curricular do Curso de Administração da UFES será quase uma repetição do nosso referencial teórico sobre os pareceres aprovados pelo Conselho Federal de Educação, visto que essa escola absorveu toda a ideologia e cultura inseridas naqueles instrumentos legais, admitindo, a priori, que o “*currículo é composto de disciplinas introdutórias obrigatórias, disciplinas intermediárias obrigatórias, disciplinas profissionalizantes obrigatórias e disciplinas optativas profissionalizantes* [grifos nossos]” (UFES, 1997, p. 21).

Assim, a primeira preocupação dos professores e coordenadores, após a aprovação do início do curso em 1969, foi aprovar, sempre dentro dessa visão tradicional curricular, o currículo provisório, já de acordo com o parecer n. 307/66, “utilizado de forma precária durante três anos” (UFES, 1997, p. 2), que, após a aprovação definitiva do curso, mediante Resolução n.º 25/72, aprovou o currículo definitivo do curso, cujas disciplinas continuaram a ser as mesmas (ANEXOS B e C). A diferença é que o curso, atendendo às recomendações da Reforma Universitária de 1968, passa a adotar o sistema seriado.

Um fato interessante para reflexão sobre o significado do currículo, apesar desse tratamento “de neutralidade” que os documentos internos do Curso de Administração analisados procuram conferir, é que o programa da disciplina de Administração Financeira e Orçamento I, integrante do currículo obrigatório inicial do curso, ao discriminar os tópicos programáticos e elencar os “estudos de casos” correspondentes a cada um deles, enumera, “sem exceção”, seus nomes, em inglês, e, é claro, com conteúdos correspondentes a histórias vivenciadas por empresas norte-americanas.

Em 1985, acompanhando a onda de estudos e seminários nacionais para sugerir alterações curriculares, iniciada pelos trabalhos desenvolvidos, em 1982, pelo SESU/MEC e pelo Conselho Federal de Administração, é nomeada uma comissão do Departamento de Administração, para elaborar uma nova proposta curricular, aprovada de acordo com o Parecer n.º 29/86, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFES.

A análise dessa proposta, ao verificar o quadro de disciplinas aprovadas que passaram a compor o currículo mínimo do curso (ANEXO C), mostra, em parte, a preocupação dessa comissão, ao criar, principalmente, várias disciplinas optativas, com algumas evidências no sentido de proporcionar novas condições para aumentar a empregabilidade dos alunos, seguindo uma tendência imposta, diante de um novo desenho da economia capitalista, que procura, pelo seu poder cultural e ideológico disponível, transferir a responsabilidade da criação do emprego, até então encarada dentro de uma lógica de “caráter público”, para uma lógica de “caráter individual” (Gentili, apud Frigotto, 1998).

Essa nova situação passa a ser evidenciada quando o sistema dominante consegue, após diversos ajustes nas economias centrais, principalmente adotando políticas globalizantes, ver-se em frente a um novo cenário, até então considerado, apenas, como uma “extravagância intelectual” (p. 77) e passa a se transformar numa realidade: “a economia podia crescer e o desemprego aumentar sem que uma coisa impedisse a outra” (p.

78). Essa nova realidade trouxe profundos reflexos no campo educacional, principalmente “na função econômica atribuída à escola” (p. 78), quando esta passa do

...âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação do *desemprego* [grifo nosso] (Gentili, apud Frigotto, 1998, p. 78).

Essa situação reflete a nova ideologia hegemônica capitalista, centrada não mais na promessa do pleno emprego, mas, sim, deixando lugar para uma “nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* [grifos do autor]” (p. 81).

Assim, convencidos dessa nova tendência, passa-se “a aceitar que uma certa dose de desemprego podia constituir um bom estímulo competitivo às meritocráticas economias na era da globalização” (p. 88). Algumas áreas de conhecimento, como a reengenharia, por exemplo, ocupam o lugar de altar-ego do sistema, quando o número de funcionários demitidos passa até a significar o nível de eficácia das organizações e ser motivo de alegria para os operadores financeiros, chegando a imprensa especializada a anunciar com euforia “Wall Street festeja onde de demissões” (p. 88). Essa situação, repetindo momentos históricos anteriores, reproduz uma cena já conhecida, ou seja, o Grande Capital “cria uma teoria” para justificar suas necessidades de dominação, a reengenharia, por exemplo. Essa “nova teoria”, geralmente proposta por grandes firmas de consultorias ou por um ou outro *guru* disponível no mercado, começa a ser trabalhada, mostrando a todos que é *imprescindível* e que, sem ela, a humanidade corre perigo. Essa nova cultura é geralmente incorporada pelas escolas de administração mais famosas dos países centrais, que passam a fazer parte do seu currículo. A escola legitima esse saber (Apple, 1982). Daí, para chegar aos currículos das escolas da periferia, é uma questão de pouco tempo.

Assim, seguindo essa nova tendência, em que a política de emprego se desloca do seu caráter público para o individual, dada a brutal diminuição do número de empregos formais na economia, o currículo do Curso de Administração da UFES, seguindo a mesma

tendência do parecer do currículo mínimo que o respalda, passa a oferecer uma série de disciplinas optativas, com claras evidências de formar profissionais generalistas que pudessem atuar como prestadores de serviços em consultoria. Essas tendências, já detectadas nos Estados Unidos, como também seus significados sobre a vida dos trabalhadores, retratada por alguns pesquisadores sociais, mostra-nos bem suas conseqüências sobre a vida e o trabalho humano (Sennet, 1998).

Dessa forma, a análise das disciplinas oferecidas pela nova estrutura curricular pode ser comparada com aquela utilizada pelos Cursos de Formação de Consultores, para pequenas e médias empresas, desenvolvidos durante as décadas de sessenta e setenta pela Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp,⁷ entre outras. O autor deste trabalho participou desse curso como aluno e, posteriormente, como professor. A preocupação central era difundir o maior número possível de assuntos, procurando transformar o aluno em um administrador eclético, que tivesse capacidade de atender a quase todas as demandas de tecnologia administrativa de pequenas empresas. A diferença é que aqueles alunos estavam sendo preparados para trabalhar como funcionários, exercendo a função de consultores no Centro Brasileiro de Assistência Empresarial, o antigo CEBRAE, hoje transformado no SEBRAE, encarregado, na época, de divulgar as novas técnicas administrativas modernizantes entre os pequenos e médios empresários. Isso não acontece com os alunos atualmente formados dentro desta nova filosofia, pois aqueles já estavam empregados quando admitidos naqueles cursos, enquanto estes saem para um mercado de trabalho, em que as chances de empregos formais estão bastante reduzidas e eles têm que lutar por um espaço. Apesar dessa mudança curricular, o dono daquele conhecimento que lhe foi transmitido, via currículo, *continua* sendo a grande empresa, portanto sem condições suficientes e adequadas para entender as necessidades de uma pequena e média empresa.

⁷ Junto ao Departamento de Economia da Unicamp, funcionou, de 1968 até 1982, o Centro Técnico de Assistência Empresarial (CTAE), que tinha como principal atividade formar técnicos em consultoria para pequenas empresas para trabalharem no CEBRAE e nos bancos de desenvolvimento, regionais e estaduais.

Assim, as mudanças introduzidas no currículo do Curso de Administração da UFES, a partir do parecer n.º 433/93, continuam, de um lado, a preparar um pequeno número de alunos que são contratados pelas grandes organizações; e, de outro, continua, a confirmar o raciocínio desenvolvido por Gentili, apud Frigotto (1998), do deslocamento da ênfase do papel da escola, como formadora para o emprego, para “uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego” (p. 78). E, para isso, a atual estrutura curricular, mesmo sofrendo as alterações que estão sendo propostas pelas atuais diretrizes curriculares, em processo de discussão no Conselho Nacional de Educação, continuará a dar sua contribuição no mesmo sentido, pois sua filosofia está muito longe de promover uma mudança no humano e muito mais perto de continuar a favorecer o poder dominante.

5.2 ANÁLISE TEMÁTICA

Na análise das entrevistas, foram identificados os temas mais freqüentes e também aqueles que, de alguma forma, traziam elementos significativos para a compreensão dos fatores que interferem no currículo durante a formação dos alunos de administração egressos da UFES.

Lembramos que a discussão central do nosso estudo se refere ao currículo na formação do administrador, visto sob os prismas da teoria crítica do currículo, nos quais a ideologia, cultura e poder têm aspectos significativos.

Procurou-se distinguir as análises em dois blocos: atores institucionais do nível docente e discente. A apresentação das falas busca ilustrar aquilo que foi apreendido na pesquisa, levando em conta que as falas representam a percepção que o indivíduo possui da realidade que o envolve.

Para a aproximação do objeto de estudo, partimos inicialmente de documentos e da observação. As discussões se basearam no referencial teórico apresentado do trabalho, nos dados e informações coletados na instituição e também na doutrina, buscando o

aprofundamento das questões levantadas pelos entrevistados. A partir dos pressupostos do trabalho e da observação sistemática, permitiu-se tecer considerações pertinentes sobre o tema, realizando um ensaio, pela classificação temática, sobre o papel do currículo na escola de administração da Universidade Federal do Espírito Santo.

5.2.1 Atores institucionais do nível docente

Para compreendermos a visão do corpo docente do Curso de Administração da UFES na formação do currículo desse curso, procurando identificar o significado do conteúdo de suas falas, levamos em consideração a percepção que o professor tem do currículo e, a partir daí, quais os fatores que interferem na sua organização e elaboração, como responsáveis que são pela transmissão do conhecimento, tais como, o próprio professor, o aluno e as outras instituições — o Estado, as empresas. Na análise dos fatores, procuramos encontrar as evidências ideológicas, culturais e de poder que pudessem ser identificadas nessas falas.

A) O CURRÍCULO VISTO COMO ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS

De modo geral, os professores do Curso de Administração da UFES têm uma visão tradicional do currículo, entendendo-o como um instrumento necessário que os auxilia na seleção e condução dos conteúdos programáticos de sua disciplina e, por outro lado, serve para satisfazer as exigências legais das autoridades educacionais, que vêem os currículos como peças fundamentais para os sistemas de controles exercidos sobre a escola.

Essa visão de currículo está de acordo com estudos realizados por Giroux (1987), sobre a formação dos professores, nos quais impera uma orientação behaviorista, cujo enfoque principal é a racionalidade técnica e a especialização. Nessas condições, o professor é visto como um executor de determinações e princípios efetivos. “Os futuros professores podem ou não manejar o currículo de acordo com o seu próprio ritmo [...] o que

devem manejar é limitado e totalmente determinado antecipadamente por outros” (Zeichener, apud Giroux, 1987, p. 13). Dessa forma, o autor afirma, ainda, que

...o futuro docente é considerado, principalmente, como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha pequeno papel na determinação do conteúdo e da direção de seu programa de preparação (Giroux, 1987, p.13).

Assim, longe de se constituírem “intelectuais transformadores” (p. 8), os professores, ao contrário, estão também longe de ter uma visão crítica de educação, seja no âmbito da Pedagogia, seja no currículo.

A leitura das entrevistas com os professores parece confirmar a tendência registrada na literatura consultada, ou seja, prevalece a persistência de uma visão mecanicista sobre o significado do currículo.

“Conjunto de programas e disciplinas para orientar um curso, para orientar uma estratégia de cursos, ou estratégia de curso....”.

“Aquele rol de disciplinas, de matérias que você tem que preparar e abordar para que o curso atinja seus objetivos”.

Considerando que a fala do indivíduo apresenta a percepção que ele tem da realidade, essas falas indicam uma visão do currículo “ligada a preocupações de organização e métodos” (Silva, 2000, p. 21).

Constatamos que, na instituição pesquisada, o currículo reflete bem a cultura e a estrutura de poder de uma organização complexa, como é o caso de uma universidade, onde o conhecimento transmitido representa uma forma de denominação hegemônica sobre os alunos, vistos não como sujeitos portadores de uma “voz” (Giroux, 1987). Parecem mais objetos, isentos de qualquer tipo de vontade própria. Percebe-se também, que o papel exercido por alguns professores corresponde bem à metáfora elaborada por Ponce (1982) sobre o professor, quando diz que ele tem a mesma atitude de um “militar que defende os interesses do Estado e caminha com ele no mesmo passo”.

“Acho o currículo fundamental no sentido de dar opção ao aluno. Apesar de muita gente achar que o aluno pode escolher tudo. O aluno escolhe, flexibiliza. O aluno não tem experiência. Ele não conhece [...]. Acho, que o currículo tem uma responsabilidade fundamental, de conduzir, de dar um direcionamento para o aluno”.

“Um conjunto de disciplinas e matérias orientadas, determinadas pelo Conselho Federal de Educação, que norteia a formação essencial para formar o perfil do aluno desse curso”.

“...não há uma preocupação estratégica neste sentido (mudança do currículo). Existe um roteiro pré-definido, dado pelas normas da universidade. Tem que ser aprovado pelo colegiado e pelos vários níveis do conselho universitário. Existe essa definição pela via burocrática...”.

“...o que acontece é o seguinte. Por exemplo, nós estamos num processo de reformar um assunto do currículo. Nós estamos nesse processo há mais de um ano. Aí você nomeia uma comissão. O velho problema das comissões do serviço público. Aí, a comissão ficou de apresentar uma proposta. Discutiu, discutiu e não apresentou uma proposta [...] o que existe é que necessariamente para se fazer uma mudança curricular, o colegiado do curso tem que aprovar...”.

Nas vezes em que o professor tentou situar o currículo fora da visão tradicional, apresentou dificuldades ao fazê-lo. Esse fato vem ao encontro da pouca familiaridade do professor do Curso de Administração com os assuntos educacionais vistos sob o ponto de vista epistemológico. Assim, aquele que percebe que o currículo significa algo mais do que simplesmente um mero “rol de disciplinas” sente dificuldade em elaborar um pensar crítico, revelando desconhecer as outras possibilidades que são oferecidas para analisar a transmissão dos conhecimentos que são feitos pela escola. Esta fala sobre a percepção do currículo, feita por um professor, parece-nos transmitir bem essa situação:

“Formação...Formação acadêmica. Mas não só. Também é formação pessoal...”.

Essa fala, aliada às outras sobre o currículo, em outras oportunidades, como exemplo, “*ter um conteúdo crítico para tirar do aluno aquela visão que a mídia passa*”, mostra sua preocupação quanto ao fato de a escola e o currículo não ajudarem o aluno a estabelecer uma visão diferenciada daquela da ideologia e hegemonia dominante. Entretanto, como ele foi preparado para ter a visão de que “o conhecimento apresenta-se fora do alcance do questionamento crítico, exceto a nível da aplicação imediata” (Giroux,

1987, p. 61), tem muita dificuldade em verbalizar e questionar com maior profundidade o papel que a escola e o currículo desempenham na formação dos alunos.

Um outro aspecto interessante é a percepção que os professores têm sobre o papel das Ciências Sociais na formação do futuro administrador formado pela UFES. Pelo que se pode constatar, essa visão está bem de acordo com a literatura pesquisada (Giroux, 1987; Apple, 1982; Covre, 1981).

Ao comentar o papel desses conhecimentos na formação do administrador, em geral, os professores procuraram enxergá-la como “acrítica” (Covre, 1981), seguindo uma tendência behaviorista das Ciências Sociais inaugurada pelos representantes dessas ciências, principalmente nos Estados Unidos, a partir do momento em que começam a ser cooptados por uma parcela do empresariado americano a partir dos anos vinte (Apple, 1982).

“Eu acho que as disciplinas, Sociologia, Psicologia e Filosofia são necessárias, talvez não com a ênfase que a gente tem dado atualmente. A gente percebe que há necessidade da Sociologia, mas talvez a gente tem mudar esse enfoque, separar o que da Sociologia a gente precise. Como eu disse, colocar nessa parte que a gente chama de obrigatória, colocar uma visão mais concreta das coisas, e deixar o resto, as outras necessidades da Sociologia, mais para as optativas”.

“Na UFES tem uma característica um pouco diferente, porque na UFES, num certo sentido, tem uma composição de disciplinas de Ciências Sociais, que nesta escola, em certo sentido, provoca o aluno a pensar o poder...Eu vejo pelo próprio clima concedido pela universidade, onde o aluno tem acesso à Antropologia, Psicologia, Sociologia e Filosofia, ele se torna um aluno menos ‘quadrado’”. Eu acho isso extremamente interessante. Eu acho que as cabeças que se formam aqui tem uma qualidade de liderança interessante porque são menos ‘quadrados’”.

Nessa última fala, podem-se perceber algumas evidências quanto ao fato de ligar as Ciências Sociais à questão do poder, ou seja, ver esses conhecimentos como necessários para aumentar a capacidade política dos futuros administradores, dotando-os de teorias que interessem às ideologias dos grupos dominantes de “forma mediata” (Covre, 1981, p. 104), refletindo também que “essas disciplinas tendem a ser ministradas não em sua forma crítica

da realidade social; mas sim como técnicas, também, que informem sobre a realidade em que o administrador vai atuar” (p.105).

De modo geral, pode-se concluir que a percepção dos professores do Curso de Administração da UFES sobre o currículo é tradicional, enquadrada bem dentro do “discurso da educação conservadora que freqüentemente apresenta uma concepção de cultura e do conhecimento tratados como parte de um depósito de artefatos constituindo um código sagrado” (p. 61).

Essa situação, quando percebida de uma forma mais crítica por um dos seus membros, a ele falta, entretanto, uma formação mais ampla sobre o papel da educação para poder elaborar um discurso consistente, principalmente em função da própria ideologia que permeia as teorias administrativas que enfatizam o papel da burocracia como fonte de poder. Para muitos professores, é precisamente essa a percepção que têm do currículo “burocracia e poder”.

Quanto à percepção dos professores sobre o papel das Ciências Sociais, não se diferencia muito dos comentários feitos anteriormente. Os conhecimentos transmitidos por essas disciplinas são vistos, geralmente, como técnicas necessárias para o administrador enfrentar o seu cotidiano nas empresas, desprezando-se o conteúdo crítico da realidade social.

B) O PROFESSOR TAMBÉM CONSTRÓI O CURRÍCULO

Partindo da percepção anterior, da visão que aqueles professores têm sobre o papel do currículo, procuraremos entender como eles se vêem em frente a organização e elaboração dos currículos do Curso de Administração da UFES.

Percebemos, em algumas das falas dos professores entrevistados, que eles interferem na organização dos currículos, apesar de serem obrigados “oficialmente” a

seguir aqueles que são impostos pela escola, obrigados que são a cumprir as determinações da política curricular imposta pelo Ministério da Educação. Entretanto, essas interferências estão geralmente inscritas dentro de um discurso conservador, que pressupõe uma organização curricular oficial, tida como “um corpo de conhecimento, predeterminado e organizado hierarquicamente, considerado como o consenso cultural a ser distribuído a todos os alunos” (Giroux, 1987, p. 62). Assim, apesar das mudanças que os professores procuram realizar, não fogem da visão de que “o valor da experiência do aluno e do professor já está pressuposto na transmissão e inculcação daquilo que pode ser chamado de *conhecimento objetivo*” (p. 62). Agindo dessa forma, “esse tipo de pedagogia investe sua energia na distribuição, gerenciamento, avaliação e legitimação de tal conhecimento” (p. 62).

“Por exemplo, dentro de...que é a minha área, conversando com o outro professor da mesma área, passei a dar a disciplina A e ele a B. Então a gente começou a introduzir modificações, já que essa discussão do currículo é demorada...Por exemplo, na matéria A estou dando um embasamento teórico, estou deixando espaço para ele na matéria B, para discutir o terceiro setor, as ONGs, pois, se fechar dentro das emendas atuais, o currículo não discute isso. Mas, percebe-se que é uma necessidade da gente entrar nessa discussão. Então, o que estou fazendo?”.

Nesse caso, fica bem clara a intenção do professor em legitimizar e gerenciar um novo conhecimento julgado importante para que seja conhecido pelos alunos. A seguir, outro exemplo semelhante:

“Por exemplo, eu dei a matéria A, no lugar da matéria B, nome que vai sair no currículo oficial do curso. O currículo não prevê isso. Falta uma flexibilidade para isso...”.

“Acho que o currículo indica caminhos. O que deve ser transmitido. Por exemplo, na questão de hierarquia, a formalidade, o trato, depende muito do professor. De quem está conduzindo a disciplina. Informalmente, a maneira que os alunos trabalham em grupos...chegar nos horários das visitas a empresas, horário da sala de aula. Isso depende muito da condução do professor. Eu não vejo isso como o currículo como sendo determinante ou dando um elemento que permita esse tipo de conclusão...”.

Nessa fala, pode-se confirmar a visão conservadora predominante dos professores sobre o significado do currículo. Mostra também o papel da “organização escolar”, quanto aos valores culturais e hegemônicos que ela cria e são transmitidos aos futuros administradores pelo “professor como primeiro *patrão* [grifo nosso]” (Apple, 1982, p. 127), constituindo o currículo oculto, “ou seja, normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidas pelas escolas e que habitualmente não são apresentadas na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (p. 127).

Em geral, percebe-se que os professores têm consciência das suas interferências na organização dos currículos das escolas. Entretanto, essa interferência, geralmente, fica restrita aos aspectos funcionais do conhecimento, procurando realçar a ideologia dominante, contribuindo para a manutenção de uma política cultural hegemônica (Apple, 1982) que interessa ao próprio aparelho escolar e ao aparelho de Estado, que atuam como intermediários dos interesses da classe dirigente. A “voz do professor” reflete os “valores e as ideologias que vão dar significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores” (Giroux, 1987, p. 99), variando entre o senso comum e o senso crítico, podendo sua expressão “mover-se numa contradição” (p. 99) e interferir no processo pedagógico tanto para “marginalizar, como para fortalecer os alunos” (p. 99), podendo representar, pela sua autoridade básica, um motivo de autocompreensão para os estudantes, como também, “sua voz pode ser destrutiva para os alunos, se for imposta ou usada para silenciá-los” (p. 100).

C) O PROFESSOR ENTRE PREPARAR PARA O PROVÃO OU PARA O MUNDO DO TRABALHO

Para melhor compreender essa questão, vamos dividir as falas dos entrevistados em três momentos. Quando eles falam sobre o papel do currículo diante da formação escolar do aluno de administração, ou seja, se os conhecimentos transmitidos pelos currículos são ou não adequados para uma boa formação. Em segundo lugar, vamos procurar identificar nas falas dos professores qual é a ideologia revelada e incorporada aos

currículos dos futuros administradores. Por último, procuraremos entender como eles vêm o currículo na preparação dos formandos para o mundo do trabalho.

- **Formação escolar**

Pelas falas de alguns professores, apesar de algumas ressalvas, os currículos, quando vistos sob o prisma da formação escolar dos alunos, ou seja, a qualidade dos conteúdos ministrados durante o período escolar na universidade, estão atualizados e favorecem uma boa formação escolar:

“Uma coisa que a gente faz naturalmente é atualizar o conteúdo das disciplinas. A gente não se preocupa mais em ficar verificando aquela ementa que foi delineada em mil novecentos e antigamente. A gente já atualiza isso. Então isso chega a uma hora que passa a ser surrealista. O conteúdo curricular é o que efetivamente está no papel. Então, é aí que o departamento vê que tem uma necessidade de reestruturação”.

“A gente trabalha com coisas de ponta em termos de conhecimento. Então, a gente está preparado para o máximo. A idéia é que o aluno aplique o máximo de conhecimentos que puder...”.

Como demonstração de que os conteúdos curriculares estão adequados para a formação escolar dos alunos de administração, um dos entrevistados fala dos bons resultados do “provão” conseguidos por esses estudantes:

“Um exemplo disso é o próprio ‘provão’. Nossos alunos têm se saído bem nessa prova. A gente tem conseguido dar o conteúdo durante o curso. Eu percebo que outras universidades têm, disfarçadamente, dado um cursinho para o ‘provão’. O próprio desempenho nosso no ‘provão’ mostra que saíram daqui com uma bagagem”.

- **O professor como auxiliar na formação das ideologias do currículo**

Em segundo lugar, vamos procurar identificar, nas falas dos professores, algumas de suas ideologias ao tratarem de questões subjacentes à transmissão do conhecimento.

Considerando que a escola é vista por Althusser (1980) como um “aparelho ideológico” mais eficiente do que os “aprelos repressivos” para manter de forma dissimulada a dominação a partir do estabelecimento de relações sociais e que “a inculcação de significações só se processa numa relação de comunicações onde já esteja definida relação de forças sociais” (Pádua, 1985, p. 40), em que a “voz do professor”, pela sua “autoridade básica” (Giroux, 1987), dentro dessa instituição, tem um peso considerável para o aluno, vamos tentar identificar na fala dos entrevistados alguns traços ideológicos dominantes e incorporados pelos currículos:

“Eu acho que ainda que é um currículo confuso para o aluno situar-se nele. O aluno navegar nele. Agora, como sou da área filosófico-gerencial, acho que falta ainda o aluno pensar estrategicamente. Essa é uma questão central. Aluno que não pensa estrategicamente, no mínimo, ou, no máximo, vai bater carimbo. Os que têm habilidade, que têm reflexão estratégica, de analisar oportunidades, forças e fraquezas, de reconfigurar os espaços organizacionais ou contribuir nesse sentido, eles com certeza, ocupam uma posição de maior destaque na sociedade. Exceto aqueles que já vêm de herança...”.

Nesse mesmo depoimento, fala sobre o que enfatiza em sua disciplina diante dos alunos:

“O comportamento que o aluno deve ter no universo do trabalho, a ambição pelas oportunidades. Isso é muito tratado em minha disciplina. Eu provooco oportunidades. Trabalho na disciplina X, especialmente para provocar oportunidades. Onde concentrar para ganhar dinheiro...Isso é fundamental em minha disciplina...”.

Ainda, como reprodução ideológica, é interessante notar em algumas falas dos professores a preocupação em enaltecer o moderno, o novo, não só quanto ao conhecimento que estão repassando aos alunos, como também na forma como estão sendo abordados esses conhecimentos na organização curricular.

Falando sobre os fatores que contribuem para a formação dos currículos, um dos entrevistados assim se expressou:

“Fator interno, sempre penso, em certo sentido, na maturidade dos alunos, no tempo de experiência. Fatores externos, o que é mais atual, o que é mais diferente, o que é mais estratégico. Por exemplo: eu sou professor da disciplina Y, eu converso com meus alunos, sobre business e business, e-commerce, data-base, são temáticas bem contemporâneas e que eu gosto de trabalhar sempre assim. Incorporando uma espécie do novo...”.

Sobre as questões propostas para uma mudança curricular sugerida pelo Curso de Administração, um entrevistado afirmou:

“A gente fez uma proposta no ano passado que era até moderna. Mas, muito difícil de ser viabilizada. De certa forma, a proposta era até encampada pela reitoria, que acha que deve ser assim, mas eles também não têm resposta de como implantar um modelo tão moderno e dinâmico, de interdisciplinaridade, etc...Porque querer modernizar, ficar lindo, diferente, e, se você vai depender de uma rede, de uma interdisciplinaridade, com todos os departamentos te atendendo, dentro desta modernidade e isso, hoje, dentro da universidade, é impossível...”.

É importante notar que, nessa mesma fala, ao constatar a impossibilidade dessa “modernidade”, em face às dificuldades pelas quais passa o ensino público universitário, o entrevistado faz seu protesto:

“Ficar falando de qualidade de ensino e outras coisas que o governo fala aí fora e tratar a universidade desse jeito. A preocupação com custos, sempre para nós, da área de ensino...para a área da saúde. Na verdade, em termos de universidade, não dá para pensar em grandes estratégias. Seria, no mínimo cínico, falar em grandes estratégias, frente a essa realidade do ensino. Tem que viver com as variáveis que tem aí.”.

Apesar da procedência do protesto, é importante notar que, no seu discurso, o entrevistado adota o mesmo vocabulário do discurso das novas propostas das diretrizes curriculares do Curso de Administração, em que modernidade, interdisciplinaridade, qualidade, entre outros, são termos utilizados maciçamente, incorporando-os de forma “acrítica” a essa ideologia dominante. Ao validá-la, reforça a dominação da classe que tem o poder de criar e reproduzir a cultura escolar (Bourdieu & Passeron, 1982), como também vai ao encontro de um tipo de modernidade, “cujos atrativos ainda não se esgotaram” (Wallerstein, apud Gomes, 1997), que exige a aplicação de métodos científicos e utilização de máquinas complexas, pessoas preparadas, com preferências para aquelas sabedoras dos

conteúdos e das ideologias apropriadas à compreensão pragmática de como tirar o máximo daqueles recursos.

Em outras falas também percebemos essa preocupação com a ideologia modernizante, procurando, dessa forma, as tecnologias de ponta, incorporando a mesma cultura e discurso do aparelho de Estado responsável pela organização escolar, confirmando o pensamento de Giroux (1987), quando fala que o professor, ao ser treinado dentro de uma orientação behaviorista dominante, em que se persegue a “a especialização e o refinamento metodológico como bases para o desenvolvimento e competência do professor” (p. 13), ajuda a criar um cenário para que ele passe a se comportar mais como um obediente servidor civil, obediente às ordens ditadas por outros, e menos como pessoa criativa e com poder crítico ideológico, com condições de avaliar o que esteja ocorrendo nas escolas.

É interessante também observar, em uma das falas, a defesa que um dos entrevistados fez sobre o papel da escola técnica profissionalizante, com relação à formação do futuro profissional, ao comparar o comportamento de um aluno que ali completou seu segundo grau e se encaminhou para a faculdade de administração, em relação àqueles que vieram de escolas de segundo grau sem essa característica profissionalizante.

“Tenho uma percepção diferente do aluno que vem da escola técnica e do aluno vindo das outras escolas particulares ou públicas. Comparo em termos de curso superior. Aqui dou aulas para o Curso de Psicologia, Engenharia e Produção. A relação entre professor e aluno, nas engenharias, é uma relação autoritária, de cima para baixo, assim como nas escolas técnicas. Se este aluno chega atrasado, pede licença para entrar [...] Ele lhe trata de senhor ou senhora. O texto pode estar difícil, mas, ele tem uma disciplina [...]. O aluno de Administração desiste na terceira página [...]. Agora, acho que o nosso aluno de Administração vai sofrer um pouco para conviver com a questão do poder e da autoridade, por uma questão de falha da família e que não foi reforçada nas escolas de primeiro e segundo graus...”.

- **A percepção do professor sobre o currículo e o mundo do trabalho**

Quanto às falas dos professores, sobre a questão de os currículos estarem ou não adequados para a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, ao saírem da escola, as

respostas não foram tão otimistas. Os entrevistados, revelaram certa perplexidade em frente a essa questão, dadas as próprias modificações que estão ocorrendo nesse espaço. Diante dessas conseqüências, os professores se sentem meio impotentes, ao contrário de quando falam sobre a formação escolar fornecida pela escola de administração da UFES, “medida pelo provão e aprovada com conceito A”.

A controvérsia começa a aparecer quando respondem, por exemplo, se o currículo do Curso de Administração da UFES prepara o aluno para trabalhar em pequena, média ou grande empresa.

“Se você for ver na minha área, a gente prepara para trabalhar em média e grande empresa, eu acho. Claro que o aluno que está preparado para trabalhar em média e grande empresa vai poder aplicar aqueles conhecimentos em uma pequena empresa. Não vejo isso como um impedimento. A gente trabalha com coisas de ponta em termos de conhecimento. Então a gente está preparada para o máximo...”.

Entretanto, nessa mesma fala, admite:

“...nós temos um outro grupo aqui, dentro do departamento, que tem interferido, em termos de mudança de currículo, principalmente o pessoal da área ..., que está olhando o mercado, que acha que temos que preparar os alunos para serem empreendedores, justamente, por causa da realidade nacional hoje. Falta emprego. Agora, na verdade estamos discutindo uma coisa meio mesclada [...].Eu vejo essa questão do empreendedorismo como uma formação que pode ser até interessante, pensando na tercerização das grandes empresas. Essa questão precisa ser trabalhada, mesmo por essa nova realidade do Espírito Santo, a questão do petróleo, que vai ter um crescimento na área dos serviços, se tudo for como está escrito nos jornais. Acho que isso vai aumentar essa questão do empreendedorismo...”.

Uma outra fala mostra a mesma insegurança, apesar de um professor que, nesta questão de preparação para trabalhar em pequena, média ou grande empresa, afirmou que o *“currículo do curso não faz essa distinção”*, após defender que, no currículo do curso, *“avançar um pouco nas disciplinas de estratégia, que eu acho que deve ser o pensamento primeiro em termos de gestão”*, ao mesmo tempo em que as demais disciplinas não sejam tratadas como *“uma tecnicizinha”*, pois, *“se todo currículo ficar preso a uma tecnicizinha, isso*

é complicado para o mundo do trabalho”. Sua sugestão para modificar essa situação seria: “Eu acho que teria que dar um downsizing. Eu acho que teria que dar uma enxugada, talvez 50% desse currículo. É um currículo intenso e de difícil navegação...”.

Para outro dos entrevistados, *“se os currículos não os preparam a água já está batendo na bunda. Tenho percebido, nos últimos anos, uma diminuição daqueles alunos, filhos de empresários médios e grandes aqui do Estado. Apesar disso temos ainda alguns alunos nesta situação. Boa parte deles já trabalham nas empresas da família. E boa parte deles, cujas famílias não são donas de empresas, já estão montando seus negócios. Trabalhando com software, portais, e-com, exportação e importação, trabalhando nas mais diferentes áreas de serviços [...]. A literatura fluindo por aí, Exame, Você, e outras coisas que eles andam lendo por aí. Na própria Internet tem coisas interessantes. Tem aluno sendo empreendedor...”.*

Nessa mesma fala, quando questionado sobre a participação do currículo escolar em frente a esse quadro descrito [do mundo do trabalho], sua resposta foi categórica: *“Não. Isso parte da iniciativa deles. Existe muito pouca participação da escola”.*

Um outro professor assim se expressou sobre o assunto *“Isso é uma questão interessante, pois apareceu frente a essa ditadura do mercado. Porque? Tudo que a gente faz é o que o mercado demanda. Então, vai se fazer o quê?”.*

As falas dos professores sobre a adequação dos currículos do Curso de Administração, perante o mercado de trabalho, além de mostrar as contradições entre a teoria e a prática profissional, mostram também o lado conservador desse discurso, pois, em nenhum momento, questiona o modelo econômico responsável pela atual situação do mercado de trabalho. Talvez, por não terem sido preparados para ser “intelectuais transformadores” (Giroux, 1987), e ao contrário, terem sua “voz” apenas voltada para aceitar as ideologias dominantes que procuram difundir um discurso hegemônico, tentando transferir a responsabilidade do emprego para a esfera individual sem levar em

consideração as condutas de políticas econômicas e sociais como fatores determinantes dessa situação de desemprego estrutural e caótica do atual mercado de trabalho (Rifkin, 1995; Antunes, 1999), os professores não conseguem extrapolar tal situação imposta pelos interesses mais imediatos do mercado e criar uma “voz” renovada, unida numa “expressão coletiva, dedicada à reestruturação das condições ideológicas e materiais que funcionam dentro e fora da escola” (Giroux, 1987, p. 101).

5.2.2 Atores institucionais – egressos do Curso de Administração

Para compreendermos a visão dos alunos egressos do Curso de Administração da UFES, na formação do currículo desse curso, procurando identificar o significado do conteúdo de suas falas, levaremos em consideração a percepção que o aluno tem sobre o currículo e, a partir daí, quais os fatores que interferem na sua organização e elaboração, procurando saber como são percebidas as ideologias que são transferidas junto com esse conhecimento, seja pelo professor, seja pela própria organização escolar. Também a questão da preparação que o curso fornece para o mercado de trabalho merecerá nossa atenção.

A) O ALUNO NÃO SABE A QUEM PERTENCE AQUELE CONHECIMENTO

Da mesma forma que os professores entrevistados revelaram uma visão bem tradicional do currículo, as falas dos alunos não são diferentes como será visto a seguir. Talvez, pela própria prática escolar das escolas de administração, inclusive nos seus cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, quando os professores não são preparados para ter uma visão mais profunda do significado do currículo, os egressos, frutos desse processo educacional tradicional, ao serem solicitados a falar sobre o significado do currículo, mostraram certa dificuldade em elaborar respostas em volta da questão, passando diretamente a questionar a validade dos conhecimentos transmitidos por eles. Assim, quando perguntamos sobre o significado do currículo responderam:

“Haveria necessidade dos currículos serem mais instrumentais, porque você sente falta quando começa a trabalhar. Se você pega um estágio, por exemplo, tem que pegar no ar todas aquelas informações que te liga à realidade. Você tem que ter os instrumentos para, na verdade, manipular o que você vai ter que manipular para frente”.

“A administração não especializa numa área, é muito ampla. Eu fiquei meio perdido, pois não tem um enfoque [...]. Não tem definição [...]. Não tinha segurança para atuar naquela área. Faltou especialização”.

“Eu imagino, quando me apresentaram o currículo no começo do curso, a base dali para a frente. A nível de graduação, eu achei o currículo falho, problemas mil. Não sei se o fato de ser uma instituição pública, tinha muita coisa atrasada, muita coisa retrógrada, a parte de informática [...]. Agora que estou cursando pós-graduação, estou vendo como o currículo é realmente. Não sei se é por causa de ser uma instituição particular, o currículo é analisado na ponta do lápis. Lá, eles chamam o currículo de roteiro do aluno. A gente cobra cada vírgula do que tem ali [...]. No decorrer do curso, a gente pode dar algumas opiniões”.

B) CIÊNCIAS SOCIAIS: PARA QUE SERVEM?

Quando os egressos falaram sobre suas percepções sobre as cadeiras de Ciências Sociais, Sociologia, Psicologia e Filosofia, suas observações confirmam como as várias perspectivas educacionais, tradicionais e as radicais compartilham “de uma indiferença perturbadora quanto às formas por meio das quais os alunos, de diferentes características de classe, sexo e raça, medeiam e expressam por narrativas e diálogos, sua percepção de tempo, espaço e história” (Giroux, 1987, p. 55). É o que acontece, em quase todas as falas, quando tratam dos currículos das Ciências Humanas:

“É, sem dúvida, Filosofia, Sociologia é interessante a gente ter. Mas, eu não tenho nada a acrescentar, não! Filosofia não me lembro bem dela. Agora, Sociologia é uma matéria cabível em qualquer curso. É interessante a gente ter. Mas, não tenho mais nada a acrescentar”.

“Eu tive Filosofia, Sociologia Aplicada à Administração, Psicologia também. Tudo no primeiro e segundo períodos. Eu era uma caloura, não sabia o quanto seria importante para mim, principalmente na minha profissão, então, foi importante? Na época creio que não. Agora, digo que sim [...]. Tive um aproveitamento mínimo, mínimo”.

“Eu tinha que estudar mas não tinha como aplicar”.

Entretanto, numa das falas, a representante da “voz dos estudantes”, ao se manifestar sobre o conhecimento que lhe foi transmitido pelas Ciências Sociais no Curso de Administração, conseguiu distinguir com bastante clareza o objetivo das Ciências Humanas ensinadas dentro de uma estratégia que “tenta diluir a noção de diferença” (Giroux, 1987, p. 66), como pretendem os vários currículos propostos e desenvolvidos em boa parte das escolas de Administração:

“Eu não me lembro bem os nomes das disciplinas das áreas de humanas que cursei, pois, além das obrigatórias, andei fazendo algumas optativas. O que me lembro é que algumas delas eram voltadas mais para o treinamento de pessoas e outras voltadas para questionamento. Voltadas para as manipulações filosóficas dos administradores. Porque, na verdade, as ligadas ao treinamento ensinam a cativar, usa aqueles termos de motivação, de comprometimento, essas histórias. Porque, para mim, o Curso de Administração é baseado em duas escolas, a do taylorismo e a de relações humanas. Depois foram aperfeiçoando. Não houve nenhum grande idéia nova. Você utiliza todos os instrumentos, como, por exemplo, como motivar, como se sentir melhor no trabalho, para manipular, na verdade, o trabalhador. Também fiz, como matéria optativa, já no final do curso, uma disciplina ligada à Sociologia que foi muito interessante. Nas discussões, podíamos questionar, ter uma visão crítica e ver como a manipulação das pessoas acontece dentro das empresas com a utilização desses instrumentos...”.

C) CURRÍCULO E A PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

- **o professor como primeiro patrão**

Assim como o professor, conforme vimos, incorpora a figura do primeiro patrão (Apple, 1982) e a transfere, via currículo oculto, aos seus alunos, pode-se verificar, por algumas falas de alguns estudantes, que eles recebem essa mensagem de forma semelhante:

“Em alguns momentos, a faculdade lhe ajuda a ter uma noção do que você vai encarar quando entrar numa empresa. Acho que na parte social, no relacionamento com as pessoas. Aqui dentro é com o professor, com alunos, com funcionários, lá dentro (da empresa) é com os colegas de trabalho. Na parte de hierarquia, também. Sem dúvidas. Respeito ao professor, como se fosse um chefe seu [...]. Sem dúvida, mesmo que o professor não queira, mesmo indiretamente, ele influencia a gente”.

- **currículo prepara para trabalhar em que tipo de empresa?**

De modo geral, as falas confirmam não só a opinião dos professores, como também a literatura (Covre, 1981; Apple, 1989), quando vêem o currículo da escola de administração como voltado para preparação de pessoas para trabalharem em grandes empresas. Os sinais que eles apontaram, identificando essa situação, são encontrados nos textos, principalmente sobre as escolas de Administração, Teoria Geral da Administração, estudos de casos e estágios realizados durante o curso.

“Grande empresa. Até pelas matérias. Os exemplos são de grandes empresas. Nunca de pequenas. Sempre o enfoque é de grandes empresas. Até pela teoria de administração inspirada em Taylor e Fayol. Na área de mercadologia tem o Kotler. Só para grandes empresas. Como vou aplicar isso numa pequena empresa? É complicado”.

Por outro lado, as falas dos estudantes, assim como já tinha sido revelado pela fala dos professores, confirmam que a escola de Administração da UFES prepara os alunos para trabalharem mais como empregados do que como empregadores.

- **conflito entre aumentar o número de disciplinas ou mudar seus conteúdos para aumentar a “empregabilidade”**

Quanto à inclusão ou exclusão de disciplinas curriculares, as falas, apesar de divergirem em alguns aspectos nominais, na maioria das vezes, expressam que as opiniões são direcionadas para a defesa de uma visão curricular instrumental, ou seja, voltada para matérias práticas, objetivas, de uso imediato, principalmente aquelas ligadas à ideologia modernizante, tais como, empreendedorismo, qualidade total. Nas falas, geralmente, solicitaram aumento das disciplinas curriculares. Poucas sugeriram a exclusão de algumas disciplinas curriculares. Alguns sugeriram não a exclusão, mas, sim, a modificação dos conteúdos:

“Não excluiria nenhuma disciplina. Odiava Matemática, mas você precisa de Estatística e Matemática para analisar alguns dados lá na frente. Por outro lado,

eu acho que a visão crítica oferecida pelo currículo é deficiente. As disciplinas com visão mais crítica só são oferecidas entre as opcionais. Como são optativas, as pessoas fogem. Buscam o lado instrumental. Então você vê aqueles TGAs, você vai lendo sobre as ex-escolas de administração, você vai vendo aquilo ali, vai achando que é uma coisa pronta, acabada. Na verdade, não é nada disso. Teria que ser mais crítica a visão. E não você ler o Chiavenatto comentando Weber. Você teria que ler pelo menos uma parte do livro de Weber”.

“Ter matérias mais direcionadas, por exemplo, como controle da qualidade. Eu tive como opcional. Deveria ser obrigatória. E outras disciplinas mais direcionadas, por exemplo, na área de recursos humanos. Estou vendo que o mercado está exigindo demais sobre esta área [...]. A gente não sai especialista em nada daqui. A não ser em Administração de Empresas”.

“Excluir não. Mas precisa de uma reorganização. Por exemplo, Filosofia. Para mim, não serviu para muita coisa não [...]. Acho que, de repente, se esta disciplina fosse dada em um outro período, quando o aluno tivesse maior maturidade, pode ajudar. O mesmo acontece com Sociologia e Psicologia. Foi tudo dado no começo do curso e eu não dei a devida importância. Hoje penso diferente, mas, naquela época, elas não faziam sentido para mim. De certa forma, a mesma coisa aconteceu com TGA. Aquelas teorias, aquelas coisas de Fayol, não sei o quê. Eu tive tudo na aula. Mas eu não tenho noção do que se trata [...]. Eu não tinha saco para assistir aquilo ali. Então, eles cobravam um monte de teorias, pesadas, sem eu saber do que se tratava. Não fazia sentido para mim, nenhum, nenhum”.

- **currículo do Curso de Administração: prepara para o provão ou para o mundo do trabalho?**

Nesse aspecto, as falas dos estudantes coincidem com aquelas dos professores comentadas anteriormente. Ambos acreditam que os currículos da escola de administração não preparam adequadamente para o mundo do trabalho. Ao contrário dos professores que, apesar desse fato, valorizaram a formação escolar recebida pelos alunos do Curso de Administração da UFES, tomando os resultados do provão como um sinal dessa situação, nas falas, os estudantes não só discordam dessa visão, como também, em nenhum momento da pesquisa, mencionaram o provão ou outro sinal qualquer que os distinguíssem perante a comunidade como alunos ou ex-alunos de uma escola de vanguarda.

De certa forma, esse é um indicador de que na “voz do professor”, ao agir mais como um técnico especializado e menos como educador, recusando-se a “em examinar

criticamente suas próprias concepções e práticas pedagógicas” (Giroux, 1987, p. 71), os professores legitimam formas de experiência que interessam à lógica da dominação, mas que, por outro lado, colocam em contradição as necessidades intelectuais dos alunos que, ao receberem um currículo que transmite uma cultura educacional tradicional e conservadora, não conseguem enxergar criticamente esta situação contraditória, entre freqüentar uma escola que tirou conceito A no provão e não conseguir emprego. Esse caso é expresso na maioria das falas dos entrevistados. Pode ser que esse fato extrapole a questão da formação educacional e esteja atrelado a um poder econômico dominante que não consegue, ou não tem interesse em criar oportunidades para todos, mesmo que tenham uma escolaridade adequada.

Essa situação, ao criar uma cultura da empregabilidade, transferindo toda a responsabilidade para o aluno, sem, entretanto, oferecer as oportunidades correspondentes, cria um fosso entre alunos, professores e a escola freqüentada, tendo como resultado uma situação contrastante de uma escola de administração que, apesar das limitações naturais reconhecidamente tem um corpo de professores com boa formação acadêmica, trabalhando com um grupo de alunos submetidos a uma seleção rigorosa, via vestibular, não se traduzem em uma subjetividade positiva.

“Eu acho que não, porque na UFES a gente tem aula pela manhã, à tarde e à noite. A gente não tem tempo para adquirir experiência no mercado de trabalho. Faltou experiência profissional. Hoje, até para estagiar tem empresa que exige experiência”.

“Está um pouco defasado, eu acho. Porque, com essa globalização, multifuncionalidade, que estão exigindo no mercado de trabalho, você acaba se atualizando em seminários, procurando buscar mais informações. Também em congressos que você participa. Não, o currículo não foi adequado para esta preparação do mundo do trabalho”.

“Primeiro, porque eu saí da UFES da mesma forma que eu senti quando terminei meu primeiro e segundo grau, senti ao sair do terceiro grau. Como se dali para frente eu tivesse alguma coisa para continuar estudando. Eu não saí dali como uma profissional, pronta para o mercado de trabalho. Até o fim, o pessoal levava muito em consideração a nota. Eles não levavam em conta nossa idade, o estágio que você estava no curso [...]. Eu estava ali como uma simples aluna. Eu agora acabei, vou me virar no mercado por conta própria”.

“A faculdade preparou a gente assim: trouxe muitos palestrantes e, na medida do possível, os professores discutiam assuntos atuais, como globalização, tercerização e essas coisas todas aí [...]. Você não se prende só à faculdade. Mas a faculdade não passou nada de especial. Você não precisa estar na faculdade para saber o que está acontecendo”.

- **A participação dos alunos na formação ou reformulação de currículos**

A fala dos estudantes, quanto à participação ou não nas discussões internas ou externas sobre formação ou reformulação dos currículos do Curso de Administração da UFES, revela que, salvo em conversas informais com os próprios colegas ou com alguns professores, “suas vozes” nunca foram ouvidas. Caso consideremos que o próprio professor, por imposição do próprio aparelho escolar, recebe um “prato pronto para empurrar goela abaixo dos seus alunos”, via currículo mínimo, diretrizes curriculares e alhures, sentindo-se, assim, de acordo com “a descrição que Marx fazia do trabalhador, vivendo sob a condição de alienação” (Alves, 1988, p. 22), essa situação não chega a ser estranha.

“Não. Não. No tempo em que eu fiquei na UFES, três anos, eu nunca participei de nada. Não sei se é porque eu trabalhava. Não tinha muito tempo. Talvez, não. Quando a gente trouxe o Enead para aqui, eu trabalhei bastante. Foi o único evento em que me envolvi. O tal do currículo, nada, nada, empresa júnior, nada. Eu nunca me envolvi com isso lá na UFES”.

“Tivemos algumas conversas informais com alguns professores. No final de cada disciplina você fazia aquelas analisinhas do professor, aquela coisinha. Todo mundo acaba colocando tudo bem, tudo bem. Não havia interesse, não havia retorno. Aquilo praticamente não chegava às pessoas, ou a quem devia chegar. Uma coisa estatal, governamental, quem tá lá em cima. Quando você está no poder não quer mudar muito. Então, nada nos foi perguntado”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o transcorrer deste trabalho, procurou-se entender o papel do conhecimento que se transfere nos Cursos de Administração, durante a formação dos futuros administradores de empresas, tomando-se como eixo principal dessa investigação o papel do currículo nesse processo. Para que isso fosse possível, partimos de uma visão crítica educacional, em que qualquer de seus atos e conhecimentos transmitidos nunca são vistos como neutros, ou seja, sempre existe alguém interessado não só nos seus conteúdos, como também em quem vai transmiti-los e de que forma isso será feito pelas escolas.

Assim sendo, o esforço do pesquisador foi no sentido de entender como apareceram as teorias administrativas, ideologicamente dominantes, ao lado de escolas de administração que, mesmo sem utilizar esse nome e esse tipo de organização que hoje conhecemos, foram incorporando esses conhecimentos e divulgando-os, apesar de não contar com uma “teoria” curricular, tal como hoje a conhecemos.

Essas teorias administrativas, ao defenderem interesses ideológicos de uma determinada classe dominante, em primeiro lugar representada pelo Estado e, depois pelas grandes empresas capitalistas, assumem o caráter de teorias de dominação. Pelas evidências apresentadas ao longo de nosso trabalho, a classe dominante, desde muito percebeu que, para legitimizar esse conhecimento, precisaria de uma outra organização que pudesse divulgá-lo de forma contínua e sistemática. As escolas, pelo seu papel representativo do saber, diante da sociedade de modo geral, foi a organização escolhida para essa divulgação.

Antes do século XIX, apesar de não existir, formalmente, uma “teoria” do currículo, na realidade, ela já existia em seus fundamentos, inclusive ideológicos, mesmo não contando com todas as atenções com que hoje é cercada. A partir dos estudos de Bobbit, quando, inspirando-se na própria organização científica taylorista, percebeu que a transmissão dos conhecimentos também poderia ser racionalizada, facilitando, dessa forma, o trabalho dos educadores reformadores norte-americanos, interessados, naquele momento,

em uma resposta intelectual, mesmo pragmática, mas que atendesse aos seus propósitos imediatos. Diante dessas circunstâncias nasce a teoria curricular. Teoria essa interessada em manter um *status quo* que favorecesse a classe dominante, em detrimento da classe trabalhadora.

No bojo dessas mudanças na política educacional norte-americana, a especialização profissional, agora facilitada pela criação de uma teoria curricular que possibilitava a fragmentação e organização escolar, indica os caminhos necessários para a abertura das primeiras “modernas” escolas de administração de empresas, assim como as conhecemos atualmente.

Dessa forma, juntando aos conhecimentos que já vinham sendo acumulados, e mesmo enriquecidos, graças às várias contribuições teóricas, inclusive dos “economistas clássicos” (Braverman, 1987), a moderna empresa industrial, agora com a ajuda de Taylor, enriquece seu estoque teórico.

Esse estoque teórico vem acompanhado, como é de se esperar, das idéias dominantes do grupo interessado na sua divulgação e aceitação por toda a sociedade. Agora, além de uma escola criada com essa finalidade, passa a ter o respaldo de uma teoria educacional que acaba de dar à luz um instrumento chamado currículo, inspirado sob o manto da racionalidade empresarial, que passa a dominar o cenário econômico-social norte-americano.

Refletindo sobre a importância que a educação exerceu sobre o imaginário americano, segundo a visão weberiana, não é difícil entender a euforia com que a escola não só passou a transmitir aquele conhecimento que nasce da classe dominante, como também a reproduzir sua ideologia e valores culturais. Assim, a teoria curricular e a organização escolar foram elementos fundamentais nessa empreitada.

Essa ideologia não só favorece as escolas de administração que nascem nos Estados Unidos, a partir do início do século XX, como também é exportada para outros países capitalistas periféricos, que absorvem, via currículo, toda a ideologia e cultura que interessa à classe dominante, não só a local, como também aquelas dos locais exportadores daqueles conhecimentos.

No nível de Brasil, essa moderna escola de administração chega-nos no bojo de um processo de desenvolvimento que há muito vem reclamando da necessidade de um profissional educado sob a égide daqueles conhecimentos, considerados pela burguesia local como um dos principais responsáveis pela situação econômica privilegiada daqueles países.

A partir dessa necessidade desenvolvimentista, após idas e vindas, providencia-se uma escola que não só traga dentro de si o espírito modernizante que satisfaça os desejos do empresariado local, como também transmita toda a ideologia e cultura dos seus criadores. Dessa forma, a Fundação Getúlio Vargas, fruto de uma combinação de interesses públicos e privados, após a criação de uma escola de economia que atendesse à necessidade que a burguesia tinha de controlar o Estado, antes que esse a controlasse, inaugura a primeira escola com um currículo especializado em administração de empresas. Nasce, a Escola de Administração de São Paulo, a EASEP.

Essa escola, organizada dentro dos mesmos padrões das suas congêneres americanas, inclusive seus currículos, passa a preparar um profissional identificado com a ideologia do capital, reproduzindo seus valores culturais dentro do seu dia-a-dia profissional (Covre, 1981). Com o intuito de transformar esses valores ideológicos e culturais dominantes em hegemônicos, a nova escola, por meio da divulgação do êxito que o novo profissional está tendo no mercado de trabalho, aliado a uma política educacional expansionista de cunho “populista e corporativista” (Nosela, apud Frigotto, 1998), principalmente a partir da década de sessenta, pelo regime militar imposto ao País,

ultrapassa os limites originais, começando a influenciar outros olhares desejosos de repetir o sucesso que ela tinha alcançado até então.

Percebendo esse potencial, e mesmo procurando resguardar para si o símbolo da modernização e da vanguarda nesse tipo de ensino aqui no País, a EAESP começa, em seus cursos de mestrado e, posteriormente, doutorado, a preparar os professores que irão intervir nos novos estabelecimentos que estão sendo abertos País afora. Junto com esse conhecimento, que já sabemos a quem pertence, e que interessa que seja considerado “como conhecimento de todos” (Apple, 1982), seguem os valores ideológicos e culturais, via currículo.

Até então, anos setenta, apesar de alguns pensadores educacionais não estarem satisfeitos com a visão tradicional de currículo, tanto fora quanto dentro do País, o assunto não tinha alcançado ainda a importância que merecia, dada a sua relevância em apontar e discutir o seu significado na transmissão do saber. Entretanto, apesar de essa discussão sobre currículo ter influenciado os educadores, ao ponto de novas teorias terem sido desenvolvidas e divulgadas, entre elas a teoria crítica, base do nosso referencial teórico, começando a mostrar a importância da ideologia, cultura e poder que acompanham a transmissão de qualquer conhecimento, inclusive o das escolas de administração, essa preocupação não chega até a elas, nem aos que elaboraram o parecer que regulamentou seus primeiros currículos mínimos.

É nesse contexto, por volta de 1968, atendendo aos reclamos das instituições econômicas privadas e estatais, participantes do processo de desenvolvimento implementado pelo governo central naquela época, que nasce o Curso de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo.

Inicialmente, da mesma forma que ocorreu desde a primeira escola de administração norte-americana, teve o respaldo das instituições econômicas, interessadas em repassar sua ideologia e cultura dominantes, assim como precisava contar com

profissionais que estivessem preparados para administrar organizações complexas. Para isso, era necessário, primeiramente, que as instituições interessadas apoiassem a abertura de uma escola com essa finalidade para dar respaldo aos seus interesses. E isso foi feito.

Criada a escola, seus professores, repetindo o que havia acontecido em outras oportunidades, foram buscar os conhecimentos que seriam repassados aos seus alunos dentro de outros parâmetros culturais estranhos aos de suas origens. Para isso, foram buscar o próprio treinamento dos docentes no centro irradiador dessa nova cultura modernizante.

Assim, as primeiras disciplinas curriculares segue *pari passu* aquelas da escola-mãe, absorvendo também suas ideologias e valores culturais que serão retransmitidos aos seus alunos, futuros administradores.

Na seqüência, mesmo com todas as mudanças socioeconômicas ocorridas no seio da sociedade brasileira e capixaba e, mesmo com o avanço das teorias curriculares, cada vez mais preocupadas em estudar as conseqüências dessa pretensa “neutralidade” adotada pelos formuladores dos currículos das Escolas de Administração (Apple, 1989), o Curso de Administração da UFES adota uma política curricular tradicional, seguindo o mesmo caminho de suas congêneres, revelando um caráter ideológico e cultural que apenas interessa ao poder dominante.

Assim, as conseqüências dessa atitude estão de acordo com aquilo que interessa a esse poder, quando faz da “voz da escola”, por meio da “voz do professor”, um canal transmissor de uma ideologia muito mais preocupada em eliminar, via currículo, quaisquer perspectivas que possam promover uma educação crítica e que possam vir alimentar a “voz do estudante” com reivindicações contrárias aos interesses capitalistas.

Apesar de um êxito relativo dessa hegemonia ideológica, até nossos dias, não nos restam dúvidas de que, mesmo não sendo maioria, durante este estudo, pudemos vislumbrar algumas “vozes” de professores e alunos que começam a questionar a legitimidade dos

conhecimentos curriculares selecionados e transmitidos pelas escolas de administração atuais.

São essa "vozes" que nos trazem perspectivas de futuras mudanças neste cenário atual, acreditando, assim como nos mostrou Paulo Freire, que, apesar de todas as vicissitudes que preocupam, a existência de uma "voz da possibilidade" pode nos fornecer a esperança para mudar esse quadro que acabamos de descrever.

7 REFERÊNCIAS

- 1 AKTOUF, Omar. **A Administração entre a Tradição e a Renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.
- 2 ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- 3 ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1988.
- 4 ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. História e Perspectivas dos Cursos de Administração no Brasil. In: **SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE QUALIDADE E AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**, 2., 1997, Vitória. **Anais...** Vitória: CFA, 1997.
- 5 ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- 6 APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- 7 _____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- 8 BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 9 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1982.
- 10 BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- 11 BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

- 12 CARLOS, Renata Dessaune. **A formação em administração:** em questão o curso de administração da Universidade Federal do Espírito Santo. 1995. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- 13 CHANLAT, Jean-François (Coord.). **O indivíduo na organização.** São Paulo: Atlas, 1996.
- 14 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.307/66, de 9 de setembro de 1965. Fixa o currículo mínimo do curso de administração. **Documenta (391).** Brasília, out.1993.
- 15 _____. Parecer 433/93. Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração. **Documenta (391).** Brasília, ago. 1993.
- 16 COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresas.** Petrópolis: Vozes, 1981.
- 17 DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus, 1994.
- 18 _____. **A nova LDB:** ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1999.
- 19 FERRETI, Celso João; REIS SILVA Júnior; OLIVEIRA Maria Rita (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo.** São Paulo: Xamã, 1999.
- 20 FLEURY, Maria Tereza. **Cultura e poder nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1994.
- 21 FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- 22 FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

- 23 FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 24 _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 25 GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- 26 GOMES, Angela de Castro (Org.). **Engenheiros e economistas**: novas elites burocráticas. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- 27 GOMES SILVA, Felipe. Gestão da força de trabalho e capital. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara: Editora Unesp, v. 2, n. 3, 1997.
- 28 HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.
- 29 HAMPTON, David . **Administração contemporânea**. São Paulo: Makron Books, 1992.
- 30 HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- 31 KAWAMURA, Lili K. **Engenheiro**: trabalho e ideologia. São Paulo: Ática, 1979.
- 32 LANDES, David S. **Prometeu desacorrentado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- 33 _____. **A riqueza e a pobreza das nações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- 34 LIMA, Rita de Cássia Duarte. **Contribuições do ensino e prática de enfermagem**: percepção dos enfermeiros egressos do curso de graduação em enfermagem da UFES.

1988. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- 35 LUDKE Menga; ANDRÈ Marli. **Pesquisa em educação**. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica Universitária, 1986.
- 36 MANACORDA, Mario. **A história da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 37 MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.
- 38 MEDEIROS, Antonio Carlos de. **Espírito Santo: a industrialização como fator de desarmonia relativa**. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro.
- 39 MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Loyola, 1992
- 40 MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. (Orgs.). **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- 41 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração** (Proposta). Brasília, fev. 1999.
- 42 MORAES, José Geraldo Vinci. **Caminhos das civilizações: da pré-história aos dias atuais**. São Paulo: Atual, 1993.
- 43 MOREIRA, Antonio Fábio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

- 44 MOREIRA, Antonio Fábio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 45 NEVES, Lúcia Maria W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 46 NISKIER, Arnaldo. **LDB a nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultores, 1996.
- 47 OLIVEIRA, Carlos R. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 1987
- .
- 48 PÁDUA, Maria Terezinha. **Enfoque sociológico de currículo: a análise de um caso**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Brasília.
- 49 PAOLI, Niuvenius J. **Ideologia e Hegemonia**. As condições de produção da educação. São Paulo: Cortez, 1981.
- 50 PONCE, Aníbal, 1898-1938. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1982.
- 51 REZENDE, Antonio Muniz. **O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?** São Paulo: Cortez, 1983.
- 52 RIFIKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron, 1995.
- 53 SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- 54 _____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.
- 55 SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1998

- 56 SHUQAIR, Nur Shuqaira. **A política de vigilância sanitária de medicamentos:** um estudo na região da Lapa - Município de São Paulo. 1996. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo.
- 57 SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- 58 SILVA Tomaz Tadeu; MOREIRA Antonio. (Orgs.). **Territórios contestados** - o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 59 TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Cortez, 1980.
- 60 TUBINO, Manual (Org.). **A universidade:** ontem e hoje. São Paulo: IBRASA, 1984.
- 61 TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1979.
- 62 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Manual do curso de administração.** Departamento de Administração. Vitória - ES.
- 63 _____. **Ofício n. 99/85.** Departamento de Administração. Vitória - ES, 1985.
- 64 _____. **Projeto de implantação do novo currículo de acordo com a resolução 02 do CFE, decisão 145/96 e resolução 18/97 CEPE/FUS.** Departamento de Administração. Vitória - ES, 1997.
- 65 VASCONCELOS João Gualberto; DAVEL Eduardo (Orgs.). **Inovações organizacionais e relações de trabalho:** ensaios sobre o Espírito Santo. Vitória: Edufes, 1998.
- 66 WEBER, Max. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1992.

8 BIBLIOGRAFIA

- 1 ANTUNES, Maria Elizabeth. **Os equívocos da excelência.** As novas formas de sedução na empresa. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 2 ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho.** São Paulo: Cortez, 1995.
- 3 BATEMAN, Snell. **Administração: construindo vantagem competitiva.** São Paulo: Atlas, 1996.
- 4 BETHLEM, Agrícola. **Gestão de negócios.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- 5 CAMARGO, Yeda de Moraes. **Os aspectos retóricos da argumentação jurídica no julgamento do tenente Bandeira.** 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade de São Paulo.
- 6 CAPRA, Fritjof. **O tao da física.** São Paulo: Cultrix, 1993.
- 7 CARVALHO, Célia P. **Ensino noturno:** realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 1985.
- 8 CHIAVENATTO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** São Paulo: Makron, 1983.
- 9 CRITELLI, Dulce Maria. **Educação e dominação cultural:** tentativa da reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981.
- 10 DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Papirus, 1997.
- 11 DIAS, Edmundo Dias. Hegemonia: Nova civilità ou domínio ideológico? **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 5, jul./dez. 1991.

- 12 DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- 13 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- 14 FURIATI, Antonio Eustáquio. **Inserção no mercado de trabalho dos egressos das escolas de administração de Belo Horizonte - 1989-1991**. 1994. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- 15 FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- 16 GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- 17 GORMAN, Robert. **A visão dual**: Alfred Schutz e o mito da Ciência Social Fenomenológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- 18 GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. Lisboa: Martins Fontes. Cópia xerográfica.
- 19 HAYAKAWA, S.I. **A linguagem no pensamento e na ação**. São Paulo: Pioneira, 1972.
- 20 HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**: Uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortes, 1996.
- 21 HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- 22 HOBSBAWN, Eric J. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

- 23 _____. **Mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 24 HUBERMAN, Leo, 1903-1968. **História da riqueza do homem** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1959.
- 25 JOHNSON, Harold . **Curriculum y educacion**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1970.
- 26 KELLY, Albert Victor. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1980.
- 27 KILIMNICK, Zélia Miranda. Trabalhar em tempos de “fim de empregos”: mudanças na trajetória de carreira de profissional de recursos humanos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 18, n .2, p. 34-55, 1998.
- 28 LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária**. São Paulo: Imaginário, Coleção Escritos Anarquistas, 1999.
- 29 LUCKAS, John. **O fim do século XX e o fim da era moderna**. São Paulo: Best Sellers, 1993.
- 30 LUZ, Talita Ribeiro. **A profissionalização dos administradores**: ensaios de administração. Belo Horizonte: Cepead/UFMG, 1998.
- 31 MACHLINE, Claude. Evolução da administração da produção no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 3, p. 91-101.
- 32 MARX, Karl. Sociologia. In: IANNI Octavio. **Coleção grandes cientistas**. São Paulo: Ática, 1992.
- 33 MARX, Karl. **A ideologia alemã (Fuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1984.

- 34 MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade:** como ter trabalho e remuneração sempre. São Paulo: Gente, 1995.
- 35 MOREIRA, Antonio Fábio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1995.
- 36 MOREIRA, Antonio Fábio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.
- 37 NASCIMENTO, Karla Beatriz. **Educação e trabalho no modo de produção capitalista.** 1994. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- 38 NOGUEIRA, Alice Nogueira. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1993.
- 39 OLIVEIRA, Carlos R. **História do trabalho.** São Paulo: Ática, 1987.
- 40 PARK, Kil Hyang. **Introdução ao estudo da administração.** São Paulo: Pioneira, 1997.
- 41 PIMENTA, Solange Maria. Participação e qualificação: uma nova sincronia da gestão. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez., 1998.
- 42 POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado.** São Paulo: Contexto, 1999.
- 43 REGO, Maria Filomena. **O aprendizado da ordem:** a ideologia dos textos escolares. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- 44 RIGOS, Pedro N. **Sociologia do Terceiro Mundo:** crítica ao modelo de desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

- 45 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- 46 SADER, Emir. **SÉCULO XX: uma biografia não-autorizada, o século do imperialismo**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- 47 SALME, Cláudio L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- 48 SANTO, Rui César do Espírito. **Pedagogia da transgressão**. Campinas: Papirus, 1996.
- 49 SOUZA, Luiz Marques; CARVALHO, Sérgio Waldeck. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- 50 TACHIZAWA Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- 51 TAYLOR, Frederick . **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.
- 52 YAMASHITA, Sandra Sayuri. A avaliação do ensino superior e o exame nacional de cursos: percepções do corpo docente de instituições particulares de ensino de administração de empresas. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 7, n. 4, out./nov. 2000.

9. ANEXOS

ANEXO A

DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE DISCIPLINAS DOS DIVERSOS DEPARTAMENTOS, EM FUNÇÃO DO CURRÍCULO OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS QUE INGRESSARAM NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS, EM DIVERSOS ANOS (Covre, 1981, p.103).

	1957		1961		1966		1968		1971		1976	
	N.Abs.	%	N.Abs.	%	N.Abs.	%	N.Abs.	%	N.Abs.	%	N.Abs.	%
C.Sociais	11	23,4	13	28,9	14	29,2	14	29,2	12	28,6	13	30,2
Economia	4	8,2	3	6,7	6	12,5	6	12,5	5	11,9	5	11,6
Mét.Quantitativos	4	8,2	5	11,1	7	14,6	7	14,6	6	14,3	6	14,0
Finanças	8	16,3	6	13,3	4	8,3	4	8,3	4	9,5	4	9,3
Mercadologia	4	8,2	4	8,9	4	8,3	4	8,3	4	9,5	4	9,3
Produção	6	12,2	5	11,1	5	10,4	5	10,4	5	11,9	5	11,6
Administração	12	24,5	9	20,0	8	16,7	8	16,7	6	14,3	6	14,0
Total	49		45		48		48		42		43	
Humanas	15	30,6	16	35,6	20	41,7	20	41,7	17	40,5	18	41,9
Técnicas	34	69,4	29	64,4	28	58,3	28	58,3	25	59,5	25	58,1

Fonte: EAESP (FGV).

ANEXO B

**ESTRUTURA CURRICULAR – QUADRO GERAL DAS DISCIPLINAS – Currículo
Provisório - Início do Curso - Resolução 02/69**

1. DISCIPLINAS - CURRÍCULO MÍNIMO		
1. Matemática B I	8. Economia Brasileira A	15. Adm. Fin. e Orçamento I
2. Matemática B II	9. Psicologia Aplic. Adm.	16. Adm. de Pessoal I
3. Estatística Metodológica B	10. Sociol. Aplic. Adm.	17. Adm. de Pessoal II
4. Estatística Econômica B	11. Inst. Direito Púb. Privado	18. Adm. de Material
5. Contabilidade Geral	12. Legislação Social	19. Introd. à Mercadologia
6. Teoria Econômica I	13. Legislação Tributária	20. Adm. da Produção
7. Teoria Econômica II	14. Teoria Geral Adm.I	

2. DISCIPLINAS COMPLEMENTARES		
1. Língua Portuguesa	6. Sociologia Geral	11. Moeda e Bancos
2. Est. Prob. Brasileiros I	7. Geog. Econ. G. do Brasil	12. Teoria da Informação
3. Est. Prob. Brasileiros II	8. Processamento de Dados	13. Organização e Métodos
4. Introdução à Filosofia	9. Est. e Análise de Balanço	14. Rec. Humanos - Seminário
5. Psicologia I	10. Custos	15. Estágio Supervisionado

2.1 DISCIPLINAS OPTATIVAS		
1. Adm. Financ. e Orçam.II	3. Adm.. Finanças Públicas	-
2. Adm. Mercado Financeiro	4. Adm. Mercadológica	-

ANEXO C

PERIODIZAÇÃO SUGERIDA PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFES A PARTIR DA RESOLUÇÃO 25/72

DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
1.º Período	4.º Período	7.º Período
1. Língua Portuguesa	15. Estatística Metod. B	29. Custos
2. Est. de Prob. Brasileiros	16. Teoria Geral Adm. I	30. Adm. Fin. E Orçam. II
3. Int. à Filosofia	17. Inst. Dir. Púb. E Privado	31. Adm. de Pessoal II
4. Sociologia Geral	18. Int. à Mercadologia	32. Adm. Mercadológica
2.º Período	19. Est. e Análise Balanços B	8.º Período
5. Matemática B I	5.º Período	33. Adm. Produção
6. Psic. Aplicada à Adm.	20. Teoria Econômica II	34. Rec. Humanos- Seminário
7. Sociologia Ap. à Adm.	21. Teoria Geral Adm. II	35. Adm. Merc. Financeiro
8. Geografia Ec. Geral Bras.	22. Teoria da Informação	36. Adm. Finanças Públicas
9. Processamento de Dados	23. Organização e Métodos	37. Estágio Supervisionado
3.º Período	6.º Período	
10. Matemática B II	24. Economia Brasileira	
11. Legislação Social	25. Legislação Tributária	
12. Contabilidade Geral	26. Moedas e Bancos	
13. Teoria Econômica I	27. Adm. Fin. E Orçam. I	
14. Est. Problema Bras. II	28. Adm. De Pessoal I	

ANEXO D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS INTERLOCUTORES

A) PROFESSORES

1. Qualificação
2. Significado do currículo
3. Currículo como transmissor de valores ideológicos
4. Currículo do Curso de Administração da UFES e a preparação do aluno para trabalhar em que tipo de empresa: pequena, média ou grande
5. Currículo do Curso de Administração da UFES e a preparação do aluno para enfrentar as mudanças no atual mundo de trabalho
6. Estratégias utilizadas pelo Curso de Administração da UFES para as mudanças ou implantação de um novo currículo

B) ALUNOS EGRESSOS

1. Qualificação
2. Significado de currículo para os egressos do Curso de Administração da UFES
3. Valores ideológicos e culturais transmitidos pelos currículos aos alunos do Curso de Administração da UFES
4. Disciplinas da grade curricular cursadas que estão sendo mais úteis aos egressos do Curso de Administração no seu trabalho atual
5. Disciplinas que incluiriam ou excluiriam da grade curricular
6. Perfil do egresso do atual Curso de Administração
7. Adequação do currículo do Curso de Administração da UFES na preparação do para o atual mundo do trabalho
8. Solicitado ou não a dar opiniões sobre o currículo do Curso de Administração em vigor na época em que foi aluno.